

”Hvis han hadde gått på en annen skole, så hadde de jo ikke kjent ham”

Inkludering av multifunksjonshemmede elever i vanlig skole

Anne-Gro Skjerping Grane



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Sammendrag

Bakgrunn og formål:

Gjennom arbeidet mitt som spesialpedagog i barnehabiliteringen treffer jeg en del multifunksjonshemmede barn og unge ute i skolene. Opplegget rundt disse varierer mye i forhold til hvor inkludert de er i klasse- og skolefellesskapet. Jeg vet at mange skoler strever med å inkludere sterkt funksjonshemmede elever i fellesskapet, og jeg ser at i en del tilfeller kan dette være en stor utfordring. Men jeg har også sett at en bevisst satsing på at en skal få det til har ført til en god situasjon for noen av disse elevene.

Formålet med studien er å finne ut hvordan en kan få til inkludering av multifunksjonshemmede elever i vanlig skole. Med vanlig skole mener jeg det Opplæringsloven omtaler som *”...den skolen som ligg nærast, eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til”*.

Hovedproblemstilling:

”Hvordan kan en få til en god inkludering av multifunksjonshemmede elever i klasse- og skolefellesskapet?”

Underproblemstillinger:

- Hva betyr holdninger og skolekultur for inkludering av eleven?
- Hvilken betydning har samarbeid internt på skolen og samarbeid med foreldre?
- Hvordan kan en tilrettelegge for samhandling med medelever?
- Hva betyr skolens kompetanse for tilbudet som blir gitt?

Metode:

Det er brukt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Undersøkelsen er knyttet til en multifunksjonshemmet elev på en vanlig barneskole. Data er innsamlet med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Informanter er elevens foreldre, skolens rektor, klassens kontaktlærer, elevens spesialpedagog og to assistenter. Det innsamlede materialet er samlet i hovedkategoriene skolekultur og holdninger, inkludering, kompetanse og samarbeid.

Resultat:

Rektors signaler om en inkluderende skole, der alle er en del av fellesskapet, ser ut til å være en viktig faktor for å skape en inkluderende skolekultur. Dette gjøres blant annet ved å presisere at kontaktlærer for klassen også er kontaktlærer for og har ansvaret for den funksjonshemmede eleven. Samarbeid innenfor teamet, samarbeid med andre på skolen og med SFO - i tillegg til hyppig kontakt med hjemmet oppgis som vesentlige faktorer for den fleksibilitet som kreves for å gi et tilbud som skal omfatte alle. Overganger fra ett system til et annet, som fra barnehage til skole eller fra barne- til ungdomsskole, trer frem som områder det er viktig å starte planlegging av i god tid. Dette ser ut til å ha betydning både for å kunne lette noe av det ansvaret foreldre føler i forbindelse med slike overganger og for å kunne starte kompetanseoppbygging hos personalet i tide. Nettverkssamlinger med andre fagpersoner fremheves som svært verdifulle både for kompetanseheving og mulighet for å møte likesinnede. Det er lettere å få til inkludering på de laveste trinnene i skolen. Felles aktiviteter er en måte å få til samhandling på. Dette kan gjøres ved å se på læremidler som er tilpasset den funksjonshemmede eleven i en større sammenheng. Eksempel på dette er felles opplegg rundt datamaskin. Den funksjonshemmede eleven har også behov for samvær med likesinnede. I denne undersøkelsen konkluderes det med at dette bør være timeplanfestet – en del av det ukentlige opplegget.

Forord

Jeg har i mange år vært opptatt av hvordan elever med spesielle behov har det i skolen og hva tilrettelegging har å si for hvilken skolehverdag de opplever. De siste åtte årene har jeg vært spesialpedagog i barnehabiliteringen og har der fått kontakt med mange sterkt funksjonshemmede barn, deres foreldre, rektorer på skoler, lærere og assistenter.

Med inkludering i vanlig skole som utgangspunkt ønsket jeg å finne ut hvilke faktorer som var viktige for å få til en best mulig inkludering av sterkt funksjonshemmede elever. Dette førte til en undersøkelse knyttet til en multifunksjonshemmet elev, med intervju av foreldre, rektor, kontaktlærer, spesialpedagog og assistenter.

Det ble sterke møter med disse personene som alle hadde reflektert mye over situasjonen og ulike problemstillinger. Jeg retter stor takk til informantene mine som var positive til å dele erfaringene sine med meg.

Takk ønsker jeg også å si til min veileder Astrid Øydvin, som i flere måneder gav meg konstruktiv veiledning helt fra Kina. Vi erfarte at geografiske avstander ikke betyr så mye når en er innstilt på at en skal få ting til.

En veldig stor takk skal til slutt min mann Kjell få. Han har tålmodig støttet og oppmuntret meg gjennom hele prosessen.

Naustdal, 28.mai 2008

Anne-Gro Skjerping Grane

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	5
INNHold	6
1. INNLEDNING	9
1.1 VALG AV TEMA	9
1.2 PROBLEMSTILLING	10
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	11
1.4 OPPLEGGET FOR UNDERSØKELSEN	11
2. FORSKNING PÅ INKLUDERING AV FUNKSJONSHEMMEDE ELEVER I SKOLEN.13	
3. TEORI	16
3.1 FØRINGER I LOVVERK OG LÆREPLANER.....	16
3.2 FUNKSJONSHEMMING	17
3.2.1 Multifunksjonshemming	18
3.3 TILPASSET OPPLÆRING, INTEGRERING OG INKLUDERING	19
3.3.1 Tilpasset opplæring.....	19
<i>Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringslova i § 1-2: ..</i>	<i>19</i>
3.3.2 Integrering og inkludering	20
3.4 SKOLEKULTUR OG HOLDNINGER.....	29
3.5 KOMPETANSE	30
3.6 SAMARBEID.....	32
3.6.1 Samarbeid med foreldre	33
3.6.2 Samarbeid internt på skolen.....	34

3.7	BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL.....	35
3.7.1	<i>Mikrosystemet (Samhandling, sosiale relasjoner og roller).</i>	36
3.7.2	<i>Mesosystemet</i>	37
3.7.3	<i>Eksosystemet</i>	38
3.7.4	<i>Makrosystemet</i>	38
3.7.5	<i>Økologiske overganger</i>	38
4.	METODE	40
4.1	VALG AV METODE. KVALITATIV TILNÆRMING.	40
4.2	VALG AV INFORMANTER, INFORMASJON OG INNHENTING AV INFORMERT SAMTYKKE.	42
4.3	ETISKE DILEMMAER.	43
4.4	INTERVJU	45
4.4.1	<i>Intervjuguide</i>	46
4.4.2	<i>Prøveintervju</i>	47
4.4.3	<i>Gjennomføring av intervju</i>	47
4.5	TRANSKRIBERING.....	49
4.6	ANALYSE	50
4.7	VALIDITET OG RELIABILITET	51
5.	PRESENTASJON AV EMPIRI.....	53
5.1	SKOLEKULTUR OG HOLDNINGER	53
5.1.1	<i>Egne holdninger i personalet til inkludering av sterkt funksjonshemmede barn i vanlig skole</i> 53	
5.1.2	<i>Rektors betydning og holdninger i kollegiet</i>	55
5.1.3	<i>Foreldres holdning til inkludering</i>	57
5.1.4	<i>Holdninger i samfunnet utenfor</i>	58

5.2	INKLUDERING	58
5.2.1	<i>Inkluderende strategier</i>	58
5.2.2	<i>Inkluderende praksis</i>	59
5.2.3	<i>Informasjon</i>	63
5.2.4	<i>Tilpasset opplæring / spesialundervisning</i>	64
5.2.5	<i>Samhandling</i>	66
5.2.6	<i>Samvær med likesinnede</i>	68
5.2.7	<i>Inkludering av foreldre i foreldrefellesskapet</i>	69
5.3	KOMPETANSE	70
5.3.1	<i>Skolens kompetanse</i>	70
6.	SAMARBEID	75
6.1.1	<i>Samarbeid internt på skolen</i>	75
6.1.2	<i>Samarbeid skole - foreldre</i>	76
7.	AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG DRØFTING	80
	KILDELISTE	85
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA FORELDRE	89
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA SKOLE	91
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE FORELDRE	94
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE SKOLE	98

1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg skrive om bakgrunnen for og hensikten med dette forskningsprosjektet. Jeg vil redegjøre for valg av tema og problemstilling og beskrive oppbygging av oppgaven.

1.1 Valg av tema

Inkludering av sterkt funksjonshemmede elever i vanlig skole har de siste årene vært et aktuelt tema i samfunnsdebatten. Det har vært reist spørsmål om det ordinære skolesystemet greier å gi disse elevene et tilfredsstillende tilbud. Debatten tok seg særlig opp etter at Pål Winsents, filmskaper og onkel til den utviklingshemmede jenta Christina, vinteren 2006 laget en film om hennes skolehverdag. Det ble her vist at Christina ikke hadde et godt tilbud på nærskolen. Christina ble stående som en representant for elevene med store behov for spesiell tilrettelegging.

Gjennom arbeidet mitt som spesialpedagog i barnehabiliteringen treffer jeg en del multifunksjonshemmede barn og unge ute i skolene. Opplegget rundt disse varierer mye i forhold til hvor inkludert de er i klasse- og skolefellesskapet. Jeg har erfart at mange skoler strever med å inkludere sterkt funksjonshemmede elever i fellesskapet, og jeg ser at dette i en del tilfeller kan være en stor utfordring. Men jeg har også sett at en bevisst satsing på at en skal få det til, har ført til en god situasjon for noen av disse elevene.

Tilbudet til elever med store behov for spesiell tilrettelegging varierer sterkt rundt om i landet. I ”Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa”, Opplæringslova, blir det presisert at alle elever har rett til å gå på sin nærskole:

Grunnskolelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til. (Opplæringslova, §8-1).

Vi opplever likevel at det mange steder opprettes spesialtilbud, gjerne kalt ”forsterkede skoler” eller ”baser” der en samler elever med omfattende vansker.

Jeg ønsket å studere hvordan inkludering av sterkt funksjonshemmede elever kan foregå i vanlig skole. Med vanlig skole mener jeg det Opplæringslova omtaler som ”..den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til”- som henvist til lenger opp i kapitlet. Debatten ute i samfunnet, i tillegg til de erfaringene jeg har møtt rundt på de ulike skolene, gjorde at jeg ønsket å finne ut mer om hvordan en kan tilrettelegge for en best mulig inkludering av disse elevene.

1.2 Problemstilling

At sterkt funksjonshemmede elever skal gå i vanlig skole er av forholdsvis ny dato i vårt land. Det kan også ta mange år mellom de gangene en skole får en elev med så store vansker. Jeg tror derfor at det er stor usikkerhet og liten erfaring i skolen på hvordan en skal tilrettelegge tilbudet til denne typen elever.

Jeg har en førforståelse av at for å få til en god inkludering av et barn med omfattende behov i vanlig skole, vil en positiv holdning til inkludering på vedkommende skole være av betydning. Jeg tror det vil kreve god planlegging og et omfattende samarbeid, både internt på skolen, med foreldre og med eksterne samarbeidsparter. Jeg har også en førforståelse av at samhandling med medelever ikke kommer av seg selv, men må planlegges. Jeg har en førforståelse av at det er lite kompetanse på sterkt funksjonshemmede barn ute i den vanlige skolen.

Med bakgrunn i denne førforståelsen og disse spørsmålene formulerte jeg denne problemstillingen: **”Hvordan kan en få til en god inkludering av multifunksjonshemmede elever i klasse- og skolefellesskapet?”**

For å utdype denne problemstillingen, har jeg følgende underproblemstillinger:

- Hva betyr holdninger og skolekultur for inkluderingen av eleven?

-
- Hvilken betydning har samarbeid internt på skolen og samarbeid med foreldre?
 - Hvordan kan en tilrettelegge for samhandling med medelever?
 - Hva betyr skolens kompetanse for det tilbudet som blir gitt?

1.3 Oppbygging av oppgaven

I forbindelse med problemstillingen finner jeg det interessant å se hva andre har gjort av forskning på dette feltet. Jeg vil derfor i kapittel to kort presentere noe av den forskningen som jeg har funnet relevant for min studie. I kapittel tre vil jeg sette problemstillingen inn i en teoretisk sammenheng, der jeg først vil starte med begrepsavklaringer som er nødvendige for temaet jeg skal belyse. Aktuelle begreper er funksjonshemming og multifunksjonshemming, tilpasset opplæring, integrering og inkludering. Deretter vil jeg utdype skolekultur og holdninger, kompetanse og samarbeid. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell finner jeg aktuell for å belyse hvordan ulike områder innvirker på hvordan inkluderingen skal bli. Denne vil bli presentert i slutten av teoridelen. Kapittel fire er metodedelen, der jeg vil gjennomgå den kvalitative metoden jeg har brukt i datainnsamlingen. Datamaterialet eller empirien blir presentert i kapittel fem. Det siste kapitlet inneholder oppsummeringer, drøftinger og konklusjoner.

1.4 Opplegget for undersøkelsen

I problemstillingen spør jeg hvordan en kan få til en god inkludering i klasse- og skolefellesskapet av multifunksjonshemmede elever i vanlig skole. For å få svar på dette har jeg lagt opp undersøkelsen min med utgangspunkt i en elev i vanlig skole i en kommune av gjennomsnittelig norsk størrelse. Grunnene til at jeg har valgt denne eleven er flere: Skolen er en større skole i en kommune med størrelse til at det kunne være grunnlag for å tenke en forsterket skole eller en base for funksjonshemmede

elever. Kommunen har ikke opprettet et slikt tilbud. De funksjonshemmede barna i kommunen er elever i den skolekretsen de naturlig hører til. En annen årsak er at eleven er multifunksjonshemmet med behov for hjelp på alle områder- bevegelse, kommunikasjon, ernæring og stell. Eleven er, når studien blir foretatt, elev i 7.klasse. Det har altså vært noen år å opparbeide erfaringer på, både for skole og foreldre.

Ved å velge en elev med så omfattende vansker, vil jeg prøve å få tak i om det går an å få til en meningsfull inkludering av også slike elever. Rundt eleven har det vært satset mye på at han skal bli mest mulig inkludert. Jeg ønsker å få tak i denne prosessen og få frem synspunkter både fra skole og foreldre. I skolen vil det kunne være ulike erfaringer etter hvilken rolle eller profesjon en har, og jeg ser disse som like viktige. Derfor trenger jeg både rektor, klassens kontaktlærer, spesialpedagog og assistenter.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i at jeg ønsker få frem foreldrenes og skolens tanker og erfaringer om inkludering av sterkt funksjonshemmede elever i vanlig skole. Jeg har en fenomenologisk vinkling der jeg prøver å forstå informantenes opplevelse av dette temaet. Det er naturlig å benytte en kvalitativ metode med semistrukturert intervju for å samle inn datamaterialet.

I analysedelen blir datamaterialet strukturert og kategorisert før videre analyse.

2. Forskning på inkludering av funksjonshemmede elever i skolen.

Mye av den forskningen som har vært om funksjonshemmede elever i skolen, har gått på psykisk utviklingshemmede elever. Jeg har funnet relativt lite forskning som dreier seg om inkludering av sterkt funksjonshemmede eller multifunksjonshemmede elever i vanlig skole. Nedenfor vil jeg kort nevne noe av den forskningen som tar opp sterkt funksjonshemmede barns situasjon i skolen. En del av innholdet i de ulike undersøkelsene vil jeg referere til i teoridelen.

Fra Handikappede Barns Foreldreforening foreligger en undersøkelse fra 1998 om hvordan foreldre til barn med store funksjonshemminger opplever møtet med skolen. (Østrem, 1998). Målgruppen var foreldre til elever som kom inn under nærmere angitt definisjon av ”sterkt funksjonshemmet”. Undersøkelsen dreier seg om kartlegging av faktiske forhold som organisering, ressurstildeling og forvaltningspraksis, men også om foreldrenes subjektive opplevelse av møtet med skolen. Med basis i en spørreundersøkelse til 90 foreldre har han kartlagt tendenser som han mener vil gi grunnlag for å peke på gode og svake sider ved grunnskolens ivaretaking av de elevene som er med i undersøkelsen.

Fra Handikappede Barns Foreldreforening er det også en rapport fra 2002 om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemminger i grunnskolen (John-Ingvard Kristiansen, 2002). Undersøkelsen avslører at en inkluderende skole ikke er lett å få til å praksis. Skolene som deltok i undersøkelsen, har likevel langt på vei lyktes, men det er store spenningsforhold i de tilsynelatende motstridende idealene som skal sammenholdes. Kristiansen (ibid) peker på at begrep som enhetsskole, fellesskap og klassetilhørighet står i motsetning til mangfold, individualitet og spesialundervisning, men at alle disse begrepene er nødvendige om tanken på en inkluderende skole skal oppfylles. Utfordringen blir hvordan slike tilsynelatende motsetningsfylte begrep skal forstås og sees i sammenheng , innenfor rammen av en inkluderende skole. Han viser i en modell at rammene enhetsskolen,

fellesskap og klassetilhørighet holder den inkluderende skolen sammen, men begrepene mangfold, individualitet og tilpasset opplæring / spesialundervisning er viktige, fordi det er disse idealene som skaper rommelighet i skolen.

Herlaug Hjelmbrekkes hovedoppgave i pedagogikk fra 2003 har tittelen ”Hainn va ein ressurs for skolen vår” (Hjelmbrekke,2003). Studien omhandler realiseringen av en skole for alle, og hvordan elever med store vansker kan berike skolemiljøet og utløse prosesser som fører til ny forståelse. Dette er en kasusstudie av læringsprosesser i en klasse med store individuelle variasjoner. Hovedpersonene er Andreas, som har store funksjonshemninger som resultat av en progredierende sykdom, og klassen hans. Hjelmbrekkes fokus er hva som skaper inkludering for alle elevene, og hun finner de tre kategoriene åpenhet og dialog -aktivitet og deltakelse- og støtte som viktige.

Borgunn Ytterhus og Jan Tøssebro har hatt to forskningsprosjekter (1996-99) og (2002-03) der de har fulgt funksjonshemmede barn født fra 1993 til 1995 gjennom oppveksten. Det siste av prosjektene har fokus på småskolealder og ser på inkluderingsideal og hverdagspraksis i skole og familie. Det fokuserer blant annet på hvordan opplæring av funksjonshemmede barn er organisert og på hvordan deres sosiale liv er i skolen. Av barna i undersøkelsen er om lag en tredel multifunksjonshemmet. Deler av undersøkelsen er gjengitt i antologien ”Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis” (Tøssebro og Ytterhus, 2006).

Astrid Kristiansen Rømmen (2006) har skrevet en masteroppgave med formål å få innsikt i hvordan normalelever opplever å gå i en inkluderende klasse og hvilket utbytte de har av det. Ut fra studien fant hun blant annet at det å være normalelev i en inkluderende klasse gir innsikt og økt forståelse for funksjonshemmede, uansett engasjement i skoletiden. Hun fant at det var noen faktorer som var viktige for at positive holdninger skulle utvikle seg: Dette var informasjon til klassen om den funksjonshemmede sine behov, deltaking i felles aktiviteter og voksnes respekt for medelevenes valg. Informantene fortalte at erfaringene med den funksjonshemmede

eleven hadde gitt dem mye, og at de gjerne så at eventuelle egne barn skulle få lignende erfaringer. (ibid)

Eirik Dahl (2006) har i sin masteroppgave studert elever i 6. klasse sin kompetanse i forhold til en medelev med multifunksjonshemming. Han fant at medelevenes kompetanse er basert på mye kunnskap. Denne kunnskapen har de i stor grad fått gjennom ”omvendt integrering” der medelevene de første årene var med den funksjonshemmede eleven på hans arenaer utenfor klasserommet. Han fant også at kunnskapen elevene hadde fått, ser ut til å ha påvirket deres selvverd. Dahl (ibid) fant at noe av det medelevene var mest opptatt av, var den funksjonshemmede elevens behov for å være sammen med andre barn og at dette tilkjennegir et tydelig verdisyn, som gjennomsyrrer medelevenes holdning i forhold til eleven, og andre mennesker med funksjonshemming.

3. Teori

Teoridelen vil ta for seg teori som jeg ser relevant for oppgaven. Kapitlet starter med begrepsavklaringer som er nødvendige i forhold til temaet som skal belyses.

Inkludering av sterkt funksjonshemmede elever i vanlig skole er en kompleks, vid og utfordrende problemstilling. Utifra mitt syn vil dette kreve en eklektisk tilnærming. I min søken etter egnet teori, har jeg funnet Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell aktuell.

Bronfenbrenner bruker en tverrfaglig tilnærming for å forstå hvordan mennesker utvikler seg, og han hevder at den menneskelige utviklings økologi ligger i skjæringspunktet mellom de biologiske, psykologiske og sosiale vitenskapsdisipliner. (Bø, 2004). Dette blir også en konsekvens for min oppgave. For å kunne forske på inkluderingen av det funksjonshemmede barnet i vanlig skole, må jeg ha en bakgrunn i de rammene som er rundt. Dette gjelder i særlig grad begrepet inkludering, som jeg vurderer som det viktigste begrepet i oppgaven min. I forhold til de andre områdene som blir tatt opp, vil inkludering, og teori og forskning vedrørende dette, bli det jeg kommer til å bruke mest plass på. Men det er også andre områder som vil være nødvendige som teoretisk grunnlag. – i form av forståelse av begrepet funksjonshemming, lovgrunnlag i forhold til inkludering, skolekultur og holdninger, kompetanse og samarbeid. Disse områdene vil bli utdypet som egne punkt.

3.1 Føringer i lovverk og læreplaner

Innenfor lovverket for skolen har det vært en utvikling i retning mot en skole for alle. I ny opplæringslov av 17.juli 1998 "Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa", heretter omtalt som Opplæringslova, blir det presisert at alle elever har rett til å gå på sin hjemmeskole:

Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til. (Opplæringslova, § 8-1)

Om organisering av elevene i grupper heter det blant annet:

..... Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. (Opplæringslova, §8-2).

Det står også om rett til å ha en kontaktlærer:

Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakt med heimen. (Opplæringslova, §8-2)

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) blir det lagt vekt på at grunnskolen skal være inkluderende, og at elever med særskilte opplæringsbehov skal delta i fellesskapet på en likeverdig måte.

Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden og høyre til i eit klasse- og elevfellesskap (L97, s.58).

Kunnskapsløftet, den nye reformen for grunnskolen og videregående opplæring, sier:

Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. (Utdanningsdirektoratet 2006, s.1)

3.2 Funksjonshemming

I St.meld. nr.23 (1997-1998) defineres begrepet funksjonshemming slik:

Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering og opprettholdelse av selvstendighet og sosial tilværelse (ibid, s. 21).

Det er denne definisjonen jeg har funnet i det meste av dagens forskning og litteratur om funksjonshemmede. Definisjonen peker på misforholdet mellom individets forutsetninger og de krav samfunnet stiller. Opplevelsen vil derfor variere fra miljø til miljø etter hvordan disse er tilrettelagt. Begrepet har derfor en relativ definisjon.

Strømstad m.fl. (2004) er imidlertid opptatt av at funksjonshemming ikke bare er noe relativt, som i stor grad kan avhjelpes gjennom normalisering og tilrettelegging. De peker på at det går ikke an å fjerne alle hindringer, og at en bare kan sikre rettighetene ved å holde fast på at det er en ulikhet mellom funksjonshemmede og andre.

Kokkersvold (1994) ser funksjonshemming i et økologisk perspektiv – ved at en i kartlegging tar utgangspunkt i barnets problem, dernest i hvordan barnet opplever problemet og til slutt i en beskrivelse av systemets evne til å takle problemet.

3.2.1 Multifunksjonshemming

Multifunksjonshemming kan beskrives som store sammensatte vansker der flere funksjoner er nedsatt, som for eksempel språk, motorikk, syn og hørsel.

Multifunksjonshemming innebærer store utfordringer i forhold til utvikling av kognitive funksjoner, forståelse, kommunikasjon og samspill.

Turid Horgen (2002) beskriver multifunksjonshemming slik:

Elevene har dyp eller alvorlig utviklingshemming, omfattende bevegelsehemninger- ofte kombinert med syns- og / eller hørselshemminger som resulterer i store kommunikasjonsproblemer og problemer med å mestre omverdenen. For noen vil dårlig helsetilstand være et problem; mange har epileptiske anfall, puste-, lunge- og hjerteproblemer sammen med skjev- og feilstillinger i rygg, hofter og ledd på grunn av spastisk muskulatur. De fleste har spiseproblemer. (Horgen 2002, s.3)

Frølich (1998) bruker begrepet ”sterkt funksjonshemmet” og peker på at den funksjonshemmede på grunn av skaden og opplevelsene i forbindelse med funksjonshemmingen har helt spesielle behov i forhold til sin egen utvikling og i omgang med andre mennesker. Disse behovene stiller krav til pedagoger og

assistenter om hjelp til både bevegelser, omsorg og pleie og tolking av både egne uttrykk og omgivelser.

Personer med multifunksjonshemming har et omfattende hjelpebehov, og det vil i de fleste tilfeller være nødvendig med tverrfaglig og tverretatlig samarbeid og tilrettelegging.

Jeg oppfatter begrepene sterkt funksjonshemmet og multifunksjonshemmet som nærmest identiske og kommer i denne oppgaven til å bruke dem om hverandre. Betegnelsen elever med svært store og sammensatte lærevansker er også et begrep som er mye brukt innenfor skoleverket.

3.3 Tilpasset opplæring, integrering og inkludering

3.3.1 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringslova i § 1-2:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder samtlige elever i norsk skole. Tilpasset opplæring gjelder på alle områder, både lærestoff, organisering, arbeidsformer og læremiddel. Tilpasset opplæring innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger, og den gjelder for både grunnskole og videregående opplæring.

I følge Håstein og Werner (2004) signaliserer begrepet opplæring i stedet for undervisning en bredde både i innholdet av det som skal læres, og i måtene det kan skje på.

Noen elever vil ikke kunne gjøre seg nytte av den ordinære opplæringen og vil ha behov for spesiell tilrettelegging eller spesialundervisning.

Elevar som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, §5-1)

Tilpasset opplæring er et overordnet begrep som gjelder all undervisning, både spesialundervisning og ordinær undervisning.

Tilpasset opplæring er tosidig, og innebærer både elevens læring og lærerens tilrettelegging. Når disse to sidene er i samsvar, er opplæringen tilpasset (Rønsen Ekeberg og Buli Holmberg, 2007). Booth og Ainscow (2001) sier at særskilte tiltak for grupper og enkeltelever er eksempler på hvordan en kan tilpasse undervisningen slik at alle elevene får utbytte av den. Når lærere planlegger klasseaktiviteter som tar hensyn til at elevene har ulike forutsetninger, er det eksempler på tilpasset opplæring (Booth og Ainscow, 2001.).

Dalen skriver i vedlegg til NOU 2003:16 at tilpasset opplæring som skal ivareta alle elever er ressurskrevende både faglig og sosialt. Hun mener også at tilpasset opplæring for alle krever at spesialpedagogisk kompetanse er inkludert i opplegget slik at opplæringen kan imøtekomme elever med spesielle behov. Det påpekes også at tilpasset og differensiert opplæring krever visse systemendringer, som i rutiner for lærersamarbeid, veiledning og planlegging, samt endringer i skolens faginnhold og arbeidsmåter (Dalen, 2003).

3.3.2 Integrering og inkludering

Integrering kommer av det latinske ordet "integrare" som betyr "gjøre hel", "danne et hele" eller "innlemme i en helhet" (Rønsen Ekeberg og Buli Holmberg, 2007, s.26). Kristiansen (2002) sier at integrering kan brukes både om individet, grupper, ordninger og tiltak, og han definerer integrering slik:

Integrering kan da på en enkel måte forståes som å flytte noe inn i en sammenheng det tidligere ikke var hjemmehørende i (Kristiansen 2002, s.15).

Integrering blir her brukt som å føre noe planlagt og målrettet inn i et sosialt system. I skole og barnehage handler integrering om å innlemme alle i et sosialt fellesskap – uansett ulikheter som funksjonshemninger, kulturelle forskjeller eller andre ulikheter (Briseid 2006). Integrering er gjerne blitt oppfattet som en prosess der barn har blitt flyttet fra en segregert enhet og inn i den vanlige skolen, uten at det har blitt gjort spesielt mye med skolen (Tøssebro 2006).

Inkludering blir oppfattet til å gjelde noe mer enn integrering, ved at alle har tilhørighet i den inkluderende skolen, mens skolen som skal integrere har definert noen utenfor fra starten av. Bjørnsrud (2007) sier det slik:

Ved integrering er det noen som skal passes inn i skolen. Det skal foretas grep, der det blir en slags assimilering hvor eleven skal bli lik de andre. I en inkluderende skole hører mangfoldet av elever i utgangspunktet med. Elevene kommer som de er. Skolen møter dem med tilrettelagt og tilpasset undervisning. Ideelt sett er det ingen som skal være utenfor fellesskapet (ibid s.45).

Kristiansen (2002) legger dette innholdet i inkluderingsbegrepet:

Inkludering er at skolen har en kultur som gjør det mulig for alle elever, uansett behov, å delta ut fra sine forutsetninger i skolens faglige og sosiale miljø (Kristiansen 2002, s.17).

Inkludering blir under ”Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen” i L-97 omtalt i sammenheng med enhetsskolens prinsipper om fellesskap og tilpasning. At vi har en enhetsskole, innebærer i følge læreplanen at skolen skal være en felles møteplass for alle elever, der de utvikler evnen til å virke og lære sammen, uavhengig av funksjonsevne. Det sies også at enhetsskolen må være et romslig og inkluderende fellesskap. Elevene skal delta i et fellesskap, men skolen må også møte elevene ut fra de evnene og forutsetningene de har. Nilsen (2004) peker på at dette gjør at inkludering angår og er en forpliktelse for skolens samlede opplæring, både vanlig undervisning og spesialundervisning. Strømstad m.fl. (2004) sier at inkludering både dreier seg om hele skolens evne til å legge til rette for mangfoldet, der tilpasset opplæring blir et kjernebegrep – men at det også har konsekvenser for samarbeidsrelasjonene i skolen så vel som for skolens forhold til nærmiljøet.

Begrepet inkludering flytter innholdsmessig fokus fra elevene som skal inkluderes til skolens kultur som skal være inkluderende. I følge NOU 2003:16 handler inkludering i første rekke om miljøet. Det legges også vekt på at inkludering omfatter både elever, lærere og foreldre.

Håstein og Werner (2004) forstår inkludering som romslighet og tilknytningskraft mellom den enkelte elev og fellesskapet. De snakker om fellesskap som "lim" i inkluderingsprosessen. Ut fra dette mener de at inkludering er av betydning både for elever som får sin opplæring innenfor klassen, der segregerte tilbud vurderes og for dem som får sin opplæring helt eller delvis utenfor et fellesskap. De ser det som viktig å forstå inkludering som et begrep for en utviklingsprosess og ikke en fiksert tilstand.

Selv om vi skiller mellom begrepene integrering og inkludering brukes de fortsatt om hverandre, og innholdet i dem diskuteres. Strømstad m.fl.(2004) viser til Haug (1999) som hevder at dagens skillelinjer ikke går mellom integrering og inkludering, men mellom to hovedtyper diskurser om integrering: *Splittende integreringsdiskurser* tar utgangspunkt i problemene til det enkelte barnet og diskuterer hvordan en kan gi barnet en god undervisning. *Inkluderende integreringsdiskurser* tar utgangspunkt i at den eksisterende skolen må endres slik at den kan inkludere alle. Strømstad m.fl. (ibid) konkluderer med at en kanskje kan mene at integrering, slik det ble praktisert, har vært preget av en splittende integreringsdiskurs, mens inkludering kan tilsvare det Haug legger i begrepet inkluderende integreringsdiskurs.

Samhandling mellom elever

Som det fremgår, dreier inkludering seg om mye mer enn fysisk plassering og det å være til stede på samme arena. I følge L-97 og Kunnskapsløftet handler det om deltakelse i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. Inkludering kan gi elevene læring, utvikling og utbytte ved faglig samarbeid og sosial samhandling med medelever. Nilsen (2004) nevner som eksempler på dette når elevene deltar i felles aktiviteter eller samarbeider om felles tema, men med ulike oppgaver og utfordringer.

Flere forskere (Hjelmbrekke 2003, Rømmen 2006, Dahl 2006) har påpekt fordelene for de andre elevene ved å ha medelever med særskilte behov i klassen. Rømmen (2006) skriver blant annet:

Mine funn tyder på at ein funksjonshemma klassekamerat bidreg til utvikling av "vi-kjensle" i klassen. Dette har bakgrunn i spesifikk felles kunnskap elevane får, samt referansar og kodar som er lite kjende for andre (Rømmen 2006, s.3).

Dahl (2006) fant at medelevene opparbeidet seg kompetanse om funksjonshemming som også så ut til å påvirke deres selver.

Kristiansen (2002) viser til at det ofte i undersøkelser om inkludering blir funnet at medelevene utvikler sine evner til empati og omsorg og at de lærer å ta hensyn. Men han påpeker samtidig at skal inkludering være positivt, må også elevene med funksjonshemninger ha utbytte av det. Det blir i denne sammenhengen pekt på hvordan barn ofte er de viktigste læremestrene for andre barn. Kristiansen (2002) fremhever at som modell må barnet ha barn med ferdigheter og atferd som trengs og er aksepterte blant barn uten funksjonshemninger. Dersom vi ikke gir barn muligheter til å få slike modeller, begrenser vi også mulighetene for læring og utvikling. Han sier:

Ved et skoletilbud hvor alle modeller er enten funksjonshemmede eller voksne, går barnet glipp av viktig lærdom og kunnskap som skal til for å fungere blant andre barn. (Kristiansen 2002, s.18).

Kristiansen er opptatt av at målet med inkludering ikke er at den funksjonshemmede eleven skal "bli som alle andre". Han hevder at dersom fellesskapet bare skal tilføre personen noe og dette ikke blir et samspill og et gjensidig forhold, grenser det mot et overgrep mot individet.

Inkludering av de sterkest funksjonshemmede elevene

Inkludering av multifunksjonshemmede elever stiller skolen overfor mange utfordringer. Dette er en elevgruppe som også har store medisinske behov og ofte vil trenge omfattende tverrfaglige tjenester. Torshov (2006) peker på at dette i mange

tilfeller vil føre til at det medisinske kan oppleves som mer nødvendig enn det pedagogiske, og at god pleie og medisinsk oppfølging blir sett på som det viktigste.

I forhold til disse elevene kan ikke opplæringen ha en målsetting om ferdigheter for et selvstendig liv. De fleste vil være sterkt hjelpetrengende hele livet. Utfordringen for skolen blir da hva det faglige innholdet skal være. Så sterkt funksjonshemmede elever stiller, i følge Torshov (ibid), skoleverket overfor oppgaven å akseptere og se verdien og muligheter i andre måter å leve på. Oppgaven blir

”å skape en hverdag med kvalitet, med sosialt samspill, viktige relasjoner, opplevelser og engasjement, med muligheter for utfoldelse og utvikling” (Torshov 2006, s.6)

Det kan være vanskelig å finne plass til mye tid sammen med klassen. Disse elevene har sammensatte behov, og de vil ofte ha behov for oppfølging fra andre instanser og faggrupper i skoletiden. Stell, pleie og mating vil i tillegg kreve sitt.

Inkludering av funksjonshemmede elever i norsk skole. Hvordan er situasjonen?

Det er få elever i Norge som går i spesialskole. I mine søk på dette har jeg funnet tall fra 0,3 til 0,5 % (Dalen 2006, Solli 2005, Kristiansen 2002). Kristiansen (2002) sier at grunnen til at disse elevene går i spesialskole kan være hørselshemming, store atferdsproblemer eller omfattende funksjonshemminger.

Flere forskere (Kristiansen 2002, Markussen 2007, Solli 2005, Tøssebro 2006) peker imidlertid på at det er en utstrakt bruk av segregerende tiltak overfor elever i den ordinære grunnskolen. Disse tiltakene kan være vanlige skoler med spesialavdelinger som samler elever fra et større område, også kalt forsterkede skoler. Mange elever med spesielle behov får da ikke tilbud på sin nærmeste skole, men får transport til en spesialavdeling. Undersøkelsene viser også at det blir brukt ordninger som gir redusert eller ingen tilknytning til elever uten funksjonshemming. (Tøssebro, Engan og Ytterhus 2006, Kristiansen 2002).

Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006) fant at utskillingen fra vanlig klasse i småskolen har sammenheng med både type funksjonshemming og funksjonsnivå. Av multifunksjonshemmede barn, som i de fleste tilfeller har sterk funksjonsnedsettelse, gikk under 30 % i deres undersøkelse i vanlig klasse.

I tillegg til type og grad av funksjonshemming ser også kommunestørrelsen ut til å være av betydning for segregering fra vanlig klasse. Både Nordahl og Overland (1998), Kristiansen (2002), Solli (2005) og Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006) viser til at de har funnet en sammenheng mellom kommunestørrelse og bruk av spesialtilbud. I Tøssebro, Engan og Ytterhus sin undersøkelse (2006) gikk 90 % av utvalgets elever i små kommuner i nærskolen, mens bare 50% i de største kommunene gjorde det. Der en har mange tilbud av spesialklasser, kan det føre til at skolene får disse tilbudene til å ta seg av elevene med særskilte behov. Dette kan i følge Nordahl og Overland (1998) føre til at de vanlige skolene ikke prioriterer arbeid med inkludering og tilpasset opplæring.

Sosial deltakelse i skolen

Sosial deltakelse blant barn med spesielle behov i skolen er svært varierende. Å gå i vanlig klasse trenger ikke å bety at en er sammen med klassen i alle timene.

Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006) sier at graden av deltakelse har stor sammenheng med grad av funksjonsnedsettelse. Deres undersøkelse viser at barn med fysisk funksjonshemming er mer inkludert og mer med i klassen enn de elevene som har sammensatte funksjonsvansker. Solli (2005) refererer til en undersøkelse av opplæringssituasjonen til utviklingshemmede elever som viser at 90 % av dem går i vanlig skole, men at bare 20% av disse er sammen med en klasse av jevnaldrende i halvparten eller mer av skoleuka. Denne studien viser også at dess eldre eleven blir, dess mindre er en deltaker i vanlig klasse.

Østrem (1998) fant at i sin studie av barn med sterkt nedsatt funksjonsevne at 60 % av elevene som tilhørte vanlig klasse var fem timer eller mindre pr. uke i klassen.

Selv om skolen skal være inkluderende, kan en organisere undervisningen slik at barn med spesielle behov får deler av tilbudet sitt utenfor jevnaldergruppen. Skaalvik (2006) er opptatt av at en ikke må glemme individperspektivet, og hevder at dersom en gjør det, kan enkeltelever bli offer for ønsket om å endre samfunnet. I følge lovverket har alle elever rett til en individuelt tilpasset og differensiert undervisning innenfor rammen av jevnaldergruppa. Dette kan måtte bety en organisering med opplegg utenfor klassen.

Engan og Tøssebro (2006) har undersøkt sammenheng mellom spesialundervisning, som ofte foregår utenfor klassen, og deltakelse. De fant at dess mer en deltar innenfor det organisatoriske undervisningsopplegget, dess mer deltar en også sosialt. En annen interessant ting de (ibid) fant var at bruken av assistent kunne både støtte deltakelse - og komme i stedet for deltakelse blant medelever. Assistenten kan erstatte den sosiale kontakten eleven kunne hatt med medelevene, eller virke inkluderende ved at assistenten setter i gang sosial samhandling med medelever. Også Kristiansen (2002) peker på at organisatoriske løsninger i forhold til assistentbruk kan være av betydning. "Fadderordning", det at medelever i større eller mindre grad får ansvar for den funksjonshemmede eleven i friminutt, er en ordning som en del av elevene i Kristiansen undersøkelse (Kristiansen 2002) var omfattet av.

Kristiansen (2002) fant at det er viktig at tiltak blir satt inn i en helhet som fremmer både elevens sosiale og faglige muligheter. Tilpasset bruk av læremidler kan være en måte til å trekke den funksjonshemmede eleven mer med i klassefelleskapet.

Håstein og Werner (2004) er opptatt av et systemperspektiv på bruken av tilpassede læremidler. De mener at det er viktig å spørre om hvordan en kan få dette til å fungere i en vanlig klasseromssituasjon. Tilpassede læremidler er vanligvis individrelatert med elevens læringsbehov som fokus, men en bør også tenke på hvordan de kan brukes i en større sammenheng. Med en systemperspektivisk tilnærming vil det da i tillegg være naturlig å tenke hvor dette læremidlet kan passe inn i lærerens undervisning, hvilke av klassens vanlige aktiviteter det kan inngå som

en del av og til slutt hvordan de øvrige elevene skal forholde seg til bruken av dette læremidlet. (Håstein og Werner 2004).

Samvær med likesinnede

Sterkt funksjonshemmede barn vil ha store vansker i samspill med andre barn. Kognitive forstyrrelser kan gjøre det vanskelig for dem å forstå situasjoner og å formidle seg på en forståelig måte. (Gjærum 1993) De vil ha problemer med å fylle den rollen som er forventet i samvær med jevnaldrende. Dess mer omfattende funksjonshemmingen er, dess mer fremtredende blir dette. Graden av sosial deltakelse varierer derfor i forhold til nedsatt funksjonsevne. (Engan og Tøssebro 2006). Med økende alder blir det sosiale spillet mer komplisert, og det blir derfor større krav til den enkeltes forståelse for å kunne delta. Engan og Tøssebro (ibid) viser til en undersøkelse av Tronvoll som fant at funksjonshemmede barn deltok nesten like mye sosialt i småskolen som i barnehagen, men at det så etter hvert ble en tydelig nedgang i deltakelse. I følge Ytterhus og Tøssebro (2006) gjør forskjellene i mental utvikling, språk og interesser at det blir vanskeligere å finne arenaer for sosialt samspill. Uttalelser fra lærere tyder på at de strever med å tilrettelegge ekte samspillssituasjoner mellom for eksempel utviklingshemmede og elevene i vanlig klasse, og at dette blir vanskeligere ved økende alder. (Dalen 2006).

Noe av bakgrunnen for de segregerte tiltakene er at de funksjonshemmede elevene skal få møte "likesinnede" (Dalen 2006). Hun (ibid) viser til flere undersøkelser, både i forhold til døve og psykisk utviklingshemmede, som viser at elever med spesielle behov lett blir ensomme i skolesituasjonen – selv om de er i klassene og er med på felles aktiviteter. Hun sier at akseptering av egen funksjonshemming er noe av det viktigste i alt spesialpedagogisk arbeid. Fellesskap med andre funksjonshemmede barn pekes på som en metode for å styrke barnets akseptering av egen funksjonshemming og viser til flere undersøkelser som peker på at funksjonshemmede barn og unge har behov for tilhørighet til egen referansegruppe i kortere eller lengre perioder av skoletiden. Dalen (ibid) refererer også til forskning om spesialundervisning og selvbylde. Noen resultater fra disse viser at elever med lærevansker har behov for å

kunne sammenligne seg med andre de føler seg faglig og sosialt likeverdige med, og at de vil ha fordel av i større eller mindre deler av skolegangen å være sammen med andre som ”*de på en fordelaktig måte kan sammenlikne seg med*” (Dalen 2006, s.98).

En kan også tenke at samvær med ”likesinnede” kan overføres til personalet. Ved spesialtilbud, forsterkede skoler og spesialskoler vil det være flere fagpersoner som er opptatt av det samme. Dalen (2006) peker på at en ved slike tilbud kan få samlet ressurser og kompetanse, de ansatte vil få arbeide i et større miljø, og de vil ved dette lettere oppleve faglig stimulering og anerkjennelse.

Inkludering av foreldre i foreldrefellesskapet

Kristiansen (2002) fant at foreldre med barn med spesielle behov i vanlig skole opplevde seg mer inkludert i foreldrefellesskapet enn foreldre med barn i segregerte tilbud. Foreldrene i Østrems undersøkelse (Østrem 1998) sier at de tar mindre del i foreldreforeninger og i styret av skolen enn andre foreldre. Et stort mindretall av dem oppgir at de ikke er med på foreldremøter. Østrem tolker det slik at når elevene har bare noen få timer i klassen, er det naturlig at foreldrene ikke føler så stor tilknytning til klassens foreldregruppe. Men det kom også fram i denne undersøkelsen at mange av foreldrene rett og slett ikke mottar innkalling til klasseforeldremøter. (Østrem ibid). Kristiansen (2002) fant i sin undersøkelse at 88% av foreldrene som hadde barn i vanlig klasse får innkalling til klasseforeldremøter, mot bare 59% av dem som hadde barna sine i spesialtilbud. Også Solli tar opp at den segregeringen som skjer med barna i mange tilfeller også ser ut til å virke inn på foreldrene. (Solli 2005). En del av foreldrene i både Østrems og Kristiansens undersøkelser sier at de føler seg utenfor på foreldremøtene, fordi mange av temaene som taes opp ikke angår deres barn. I Kristiansens undersøkelse er hver femte foresatt misfornøyd med sin egen inkludering i foreldrefellesskapet. (Kristiansen 2002).

3.4 Skolekultur og holdninger

Når en skal analysere datamateriale om inkludering, er det i følge Kristiansen (2002) vanskelig å komme utenom begreper som skolekultur og holdninger. Disse begrepene griper inn i hverandre og er på mange måter avhengige av hverandre.

Kristiansen (2002) bruker ordet skolekultur om de grunnsyn som eksisterer ved den enkelte skole, og han innbefatter i dette grunnsynet de verdiene, normene og det maktforholdet som er dominerende på skolen. I følge Kristiansen (ibid) blir skolekulturen påvirket av den enkeltes holdning, men virker også tilbake og er med på å forme den enkeltes holdninger. Kristiansen (ibid) påpeker at vilje og engasjement kan bli påvirket av skolekulturen og kan også bli en del av den enkeltes holdning.

Gunnar Berg (1999) sier at skolekulturen kan speiles i offisielle skoledokumenter og planer, men den kan også komme til syne i uformelle samtaler og handlinger.

Holdninger er mer personlige, og kan virke inn på det vi vet, føler for og hvordan vi handler overfor et fenomen eller en person. Holdninger dannes ofte ut fra de inntrykk en har og de erfaringer en gjør seg gjennom livet, at de kan være ubevisste og kan ofte ikke formuleres i ord (Nordland, 1972).

Skolekulturen og de holdninger som de tilsatte har vil i sin tur påvirke også elevene.

Det er en alminnelig erkjennelse at skolen og barnehagen har sterk innflytelse på de holdninger den enkelte går ut i livet med. Dette danner grunnlag for de innstillinger den enkelte får til samfunnsoppgaver og medmennesker (Briseid 2006, s.27).

De holdninger og verdier lærerne formidler for klassen, vil påvirke hvordan det tenkes og handles i forhold til den funksjonshemmede eleven. Siden holdninger blir påvirket av erfaring, kunnskap og følelser – kan tidligere erfaring og kunnskap om funksjonshemmede være viktig for det skoletilbudet som blir gitt denne eleven.

Booth og Ainscow (2001) skriver om en inkluderende skolekultur:

Dette hovedområdet (inkluderende skolekultur, min anm.) dreier seg om å skape et trygt, aksepterende, samarbeidende og stimulerende fellesskap der alle er verdsatt. (ibid, s. 6).

De (ibid) sier videre at det er viktig at tilsatte, elever, foresatte og skolemyndigheter utvikler felles inkluderende verdier, og at disse er så tydelige at de blir oppfattet som forpliktende for alle medlemmene av skolesamfunnet.

Dalen (2006) omtaler tre ulike perspektiver på holdninger til inkludering av funksjonshemmede. Det første kaller hun en *fornektende holdning*, som innebærer en alminneliggjøring og neddemping av ulikheter, nesten en usynliggjøring. Det neste perspektivet kalles en *stressende holdning*, som preges av en for sterk påpeking av funksjonshemmede og deres behov. Dette, sier hun, kan lett føre til unødig utskilling og segregering. En *aksepterende holdning* vil føre til at vi ser funksjonshemmede og deres spesielle behov. I følge henne er det først da vi kan legge til rette for et tilbud som er reelt inkluderende.

Håstein og Werner (2004) sier at holdningen hos skolens ledelse har stor betydning for elever med rett til spesialundervisning. Dette kan blant annet gjelde disponering av personale, hvordan en organiserer spesialundervisningen, fokus for personalets oppmerksomhet og prioriteringer av økonomiske midler. Kristiansen (2002) fant i sin undersøkelse at det var et skille mellom skoler som hadde avsatt tid til samarbeid for personale som arbeider med funksjonshemmede elever og de som ikke hadde det i forhold til hvilken status personalet hadde i resten av kollegiet. Assistenter og pedagoger i den første gruppen følte at arbeidet deres ble verdsatt og at de hadde respekt på skolen.

3.5 Kompetanse

Kompetansebegrepet er blitt diskutert og behandlet i en rekke norske dokumenter. Buer-utvalget bruker i NOU 1997:25 begrepet kompetanse om kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver. De skiller her mellom kompetanse som er dokumentert eller sertifisert av offentlige

instanser og målt med utdanningsnivå, og den kompetansen som individet relativt sett har gjennom hva det i praksis kan. Den første typen definerer Buer-utvalget som formell kompetanse, den andre blir betraktet som realkompetanse.

Skogen (2004) er opptatt av at dersom brukeren skal få stadig bedre tjenester, er det en forutsetning at det skjer en kontinuerlig kompetanseheving hos yrkesutøverne. Han legger vekt på at en slik kompetanseutvikling forutsetter et samspill mellom erfaring med reelle praktiske utfordringer eller problemer og teoretiske kunnskaper. Læringen forankres i praktiske problemer (Skogen 2004).

Forståelsen av hva kompetanse er, må stå i forhold til den sammenhengen det skal brukes innenfor. Skolens kompetanse er en viktig forutsetning for å kunne gi en opplæring tilpasset også de mest funksjonshemmede elevene. Lærerutdanning og etterutdanning er derfor viktige faktorer. Horgen (2006) sier at det trengs spesialpedagogiske kunnskaper og at skolen må ha kunnskaper om læreforutsetninger og muligheter i forhold til store funksjonshemminger. En statusrapport om arbeidet med landsdekkende funksjon på området svært alvorlig og dyp utviklingshemming fra Torshov kompetansesenter høsten 2006 viser at skoler som har fått elever med store funksjonshemminger, selv har måttet utforme hva som skal være innholdet i opplæringen. Den konkluderer med at kompetansen hos skoleledere og pedagogisk personale blir svært avgjørende i forhold til denne oppgaven (Torshov 2006).

Rapporten (Torshov 2006) viser til at sammensatte funksjonshemminger eller multihandikap er det området der rektorene oppgir at lærerkompetansen er dårligst. Også Haug (2000) og Strømstad m.fl. (2004) tar opp at det er liten vekt på inkludering i lærerutdanningen, selv om dette blir vektlagt i dagens skolelover og læreplaner.

Østrem (1998) tar opp kompetansebehovet. Han fant i sin undersøkelse at en stor del av ansatte innenfor opplæring av sterkt funksjonshemmede var ufaglærte.

På de fleste områder i samfunnet stilles det kompetansekrav for å løse oppgaver. Arbeidet med barn med sterke funksjonshemninger kan ikke være noe unntak. Tvert imot må en kunne hevde at jo større og mer sammensatte menneskets problem er, dess større krav må det stilles til kompetansen hos den som skal bistå dette mennesket (Østrem 1998, s. 3).

Både Østrem (1998) og Dalen (2006) er imidlertid opptatt av at dersom en betrakter inkludering som et ansvar rettet mot spesialundervisning og spesialpedagogikk, vil en frata den vanlige undervisningen for ansvaret for å tilrettelegge for alle. De mener at vi i langt større grad bør rette søkelyset mot de ordinære opplæringsstilbudene for å gjøre dem mer romslige og inkluderende. Østrem (ibid) peker på at skolens innhold historisk sett har vært hovedbegrunnelsen for at noen elever er blitt utelukket fra undervisning.

Håstein og Werner (2004) og Torshov (2006) tar opp at kvalifisering for arbeid med sterkt funksjonshemmede elever bør skje innenfor et personale som del av det daglige arbeidet i skolen. Dette kan være argumenter for nettverksetablering. Målsetting med slike nettverksgrupper kan være kompetanseoppbygging gjennom forelesninger med faglig innhold i tillegg til erfaringsutveksling mellom deltakerne.

3.6 Samarbeid

Opplæringsloven og Læreplan for kunnskapsløftet legger vekt på samarbeid. Samarbeid omfatter i disse dokumentene samarbeid med hjemmet, samarbeid i skolen, samarbeid ved overganger mellom barnehage –skole, ved de ulike overgangene innen grunnskolen og overgang mellom grunnskole og videregående opplæring. Samarbeid med andre offentlige instanser med ansvar for barn og unges læring, utvikling og oppvekstmiljø er også nevnt.

Samarbeid er et begrep med mange betydninger. Ravn (1995) fokuserer på samarbeidsklima, respekt, felles mål, ansvarsfølelse, tillit og likeverd.

3.6.1 Samarbeid med foreldre

Foreldre har hovedansvar for barns oppvekst, og det er også de som kjenner eleven best. Det er derfor naturlig at de engasjerer seg i barnets skolegang. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L-97 slår fast:

Foreldra / dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av sine egne barn, og må derfor ha medansvar i skulen. Samarbeidet mellom heimen og skulen er eit gjensidig ansvar. Skulen pliktar å leggje til rettes slik at samarbeidet med heimen kjem i stand (L-97 s.60).

Det er forsket lite på samarbeidet mellom skole og foreldre til funksjonshemmede barn. Moseng gav i 1999 ut en kunnskapsoversikt over samarbeid mellom hjem og skole om barn med funksjonshemminger. I anledning denne foretok hun et omfattende søk etter forskningslitteratur. Disse søkene viste at det da ikke var gjennomført noen større forskningsprosjekter som omhandlet samarbeidet mellom hjem og skole for barn med funksjonshemminger. Moseng (1999) fremhever Østrems undersøkelse fra 1998 som den som tar mest opp dette samarbeidsforholdet. Selv har jeg funnet at også John-Ingvard Kristiansen har noen spørsmål om emnet i sin undersøkelse fra 2002.

Moseng (ibid) definerer i sin kunnskapsoversikt samarbeidsbegrepet som den ”frivillige og uformelle kommunikasjonen eller ressursutvekslingen om en sak” (ibid s.10). Kristiansen (2002) nevner ansvarsgruppemøter, konferansetimer, kontaktbok og uformell kontakt som ulike samarbeidsformer mellom skole og foreldre. Ut fra sine funn sier han at i de gode eksemplene er det lett å ta kontakt mellom skole og hjem, både i og utenfor skoletid. Behovet for informasjon begge veier blir sett på som det overordnede.

Flere forskere (Lundeby og Tøssebro 2006, Østrem 1998, Kristiansen 2002, Solli 2005) peker på at mange foreldre til barn med spesielle behov opplever samarbeidet med skolen som problematisk. Foreldre og skole kan ha ulike oppfatninger om barnets behov. Lundeby og Tøssebro (2006) viser til at det ofte erfares at skolen ikke anerkjenner den kunnskapen foreldrene har om sitt eget barn. De (ibid) stiller

spørsmål om den profesjonelle identiteten utfordres når foreldrene forteller hva som er best for barnet.

Lundeby og Tøssebro (2006) og Nordahl (2007) sier at den mest vanlige klagen til foreldre med barn som får spesialpedagogisk hjelp i skolen, er følelsen av ikke å bli hørt. Østrem (1998) peker på foreldrenes kompetanse i forhold til eget barn, og at skolen bør gjøre seg nytte av denne. Han sier at en skole som unnlater å trekke denne kompetansen inn i arbeidet sitt, sannsynligvis vil gjøre en dårlig jobb. (Østrem 1998, s.49). Solli (2005) oppfatter at samarbeidet mellom skole og hjem generelt synes å bære preg av mye informasjon til hjemmet og lite rom for dialog og medbestemmelse.

Det kommer også fram at foreldre opplever at det er de som i stor grad må ta initiativ og samordne for å få tiltak i gang. (Lundeby og Tøssebro 2006, Solli 2005, Kristiansen 2002, Østrem 1998). Kristiansen (ibid) tar opp at foreldre ofte er bevisste på hvordan de skal kommunisere med skolen. Slik han oppfatter det, erfarer mange foreldre at det er en balansegang mellom hvor mye de skal engasjere seg ut fra det de ser som barnets behov og frykten for at dette engasjementet skal bli oppfattet som kritikk av skolen. Kristiansen (ibid) sier at undersøkelsen kan tyde på at foreldrene har for mye ansvar – eller at de føler at de har det – og dette kan oppleves problematisk.

3.6.2 Samarbeid internt på skolen.

Å få til et godt samarbeid internt på skolen rundt elever med særskilte behov er en av forutsetningene for å få til en god inkludering. Imidlertid er dette også noe mange skoler strever med å få til. Det at lærere og assistenter har ulik arbeidstid og – avtaler blir påpekt som et av de største problemene for å få til et samarbeid (Kristiansen 2002). Å sette av tid til samarbeid internt signaliserer anerkjennelse og respekt for denne typen arbeid. Et slikt signal kan føre til engasjement og interesse for arbeidet hos de involverte (Kristiansen 2002).

Kontaktlærer er en viktig person i det interne samarbeidet. Ofte ser en at det kun er de som har det spesialpedagogiske arbeidet, som spesialpedagog og assistenter, som samarbeider, og at de er lite informert om klassens aktivitet og planer. Omvendt er det også slik at kontaktlærer vet lite om hva den funksjonshemmede eleven arbeider med. Det vil da være vanskelig å inkludere spsialeleven i klassens hverdag. Håstein og Werner (2004) fremhever at i et inkluderingsperspektiv er det hovedlærer som har ansvaret også for elever som får spesialundervisning. Dersom det ikke er slik, mener de (ibid) at det lett vil føre til en form for segregering.

For elever som får spesialundervisning er skolen pålagt å lage individuelle opplæringsplaner. I en del tilfeller blir dette spesialpedagogens oppgave. Veileder for spesialundervisning (UFD 2004) legger vekt på at dette bør skje i samarbeid mellom dem som arbeider med eleven – både kontaktlærer, spesialpedagog og faglærere, for på den måten å sikre et helhetlig opplæringstilbud og legge til rette for inkludering.

3.7 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er en systemteori. Grunnen til at jeg har valgt å ha med Bronfenbrenners teori i oppgaven min, er at denne modellen kan gi forståelse av hva som virker inn på skolehverdagen, og på betydningen av et samarbeid mellom de ulike systemene rundt eleven. Min forståelse av teorien bygger hovedsakelig på Bronfenbrenner (1979) og Bø (2004).

Det blir påpekt av flere (Kokkersvold 1994, Bø 2004) at Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er den som best synliggjør barns og unges utviklingsprosess i interaksjon og samhandling med andre mennesker i ulike miljøer.

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accomodation between an active, growing human being and the changing properities of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded (Bronfenbrenner 1979, s. 21).

Den utviklingsøkologiske modellen kan belyse hva som virker inn på skolehverdagen, hvordan samarbeidet mellom hjem og skole kan ha betydning for barnet, og hvordan de ulike systemene rundt eleven er avhengige av hverandre.

Bronfenbrenner oppfatter miljøet som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre. Modellen kan tenkes som et sett av sirkler av ulik størrelse, med samme sentrum. Dette er de ulike systemene som eleven beveger seg mellom og enten er i direkte- eller indirekte kontakt med. Bronfenbrenner kaller disse ulike delene for mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. (Bø, 2004).

3.7.1 Mikrosystemet (Samhandling, sosiale relasjoner og roller).

Mikrosystemet er den innerste sirkelen i systemet. Primært er mikro en situasjon hvor to eller flere personer møtes til samhandling ansikt til ansikt. Dette er de situasjonene i hjem, skole og nærmiljø der barnet selv er til stede, handler og blir påvirket av andre. Mikrosystemet er blant annet familie, skole, fritid og nærmiljø (Bø 2004). Det kan skilles mellom mikromiljøer som hovedarena på den ene siden og delsettinger innen hver hovedarena på den andre. (Bø 2004). I forhold til elever med særskilte behov kan vi se klasserommet som hovedarena, og noen få barn på grupperommet som delarena.

De hendelsene som sterkest påvirker barnets utvikling, er i følge Bronfenbrenner (1979) aktiviteter som andre engasjerer seg i sammen med barnet, de rolleforventningene som rettes mot barnet og de ulike rollemodellene som barnet får kontakt med. De viktigste påvirkningene for barnets utvikling, sett ut fra et sosialiseringssynspunkt, mener Bronfenbrenner (Bø 2004) utgjøres av det han kaller ”treenigheten” mellom aktiviteter, sosiale relasjoner og roller.

Med aktiviteter tenkes på aktiviteter som barnet observerer eller deltar i. Det skilles mellom ulike aktivitetstyper- aktiviteter barnet utfører alene, aktiviteter i fellesskap med andre og aktiviteter som utføres av andre med barnet som tilskuer (Bø 2004).

Innenfor sosiale relasjoner tenkes også på følelses kvaliteter. I følge Bronfenbrenner (Bø 2004) er minimumskravet for at en relasjon skal ha utviklende effekt at barnet observerer en annen person som gjør noe og at denne personen gir barnet respons eller inngår i samhandling med barnet. Toergruppen eller dyaden, som er den minste enheten en relasjon kan bestå av, har en sentral posisjon som utviklingspotensial hos Bronfenbrenner. Han regner i teorien sin med tre ulike typer: observasjonsdyaden, samhandlingsdyaden og primærdyaden.

Med roller menes både roller som barnet går inn og ut av, rolleforventninger som rettes mot barnet og de rollemodeller som barnet får kontakt med. Disse synspunktene er det viktig å ha med når en tenker sterkt funksjonshemmede barn inn i vanlig skole. Noen av motforestillingene en ofte møter, er at disse barna vil få passive roller og derfor har få utviklingsmuligheter innenfor vanlig skole. Vi ser her at også observatørrollen kan være betydningsfull, at det å bygge gode relasjoner er viktig og at en er bevisst på hvilke forventninger en stiller til barnet, hvilke rollemuligheter som gis.

3.7.2 Mesosystemet

Mesosystemet er den nest innerste sirkelen i systemet. Et barn tilhører ikke bare ett miljø, men flere samtidig. Meso betyr i følge Bø (2004) forbindelseslinjer mellom de ulike mikromiljøene.

For et barn vil forholdet mellom hjem og skole, venner og nærmiljø være typiske mesosystem. Bronfenbrenner legger stor vekt på at kontakt mellom dem som danner elevens mesosystem, er viktig for læring og utvikling. (Bø 2004). Det betyr mye for eleven at skole og foreldre har et positivt samarbeid. Bronfenbrenner hevder at kontakten mellom mikrosystemene kan være like viktig for barnets vekst og utvikling som hendingene innenfor hvert mikrosystem. (ibid).

3.7.3 Eksosystemet

Eksosystemet består av situasjoner og miljøer der barnet sjelden eller aldri oppholder seg, men som likevel har betydning for personer som har med barnet å gjøre, eller hvor det tas beslutninger som betyr noe for de arenaene der barnet oppholder seg. I følge Bø (2004) har vi her å gjøre med indirekte påvirkninger. I forhold til funksjonshemmede barn i skolen vil kommunens organisering av skoletilbudet for barn med spesielle behov få betydning.

3.7.4 Makrosystemet

Makrosystemet utgjør den ytterste sirkelen. Den handler om hvordan det kulturelle og subkulturelle mønsteret i samfunnet rundt eleven vil innvirke på hverdagen.

Bø (ibid) nevner som eksempel hvordan norske skolelover gjennom planer og regelverk fremmer et felles verdimønster, og hvordan massemediene er med på å påvirke oss.

3.7.5 Økologiske overganger

Det å bevege seg mellom ulike mikrosystem, kaller Bronfenbrenner økologiske overganger. Dette kan være daglige overganger fra å være hjemme til å gå på skolen, og det kan være overgang fra barnehage til skole. Økologisk overgang defineres slik hos Bronfenbrenner:

An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as a result of change in role, setting, or both (Bronfenbrenner 1979, s. 26).

Bø (2004) sier at det egentlig finner sted en økologisk overgang hver gang en person beveger seg fra en mikrosituasjon til en annen, og at en derfor skiller mellom to hovedtyper økologiske overganger – daglige eller vanlige overganger og mer varige overganger. Til den siste typen nevner han det å få et søsken, begynne i barnehage,

overgang barnehage - skole eller å miste en bestefar. Kokkersvold (1994) betegner overgangen til å bli foreldre,

for ikke å snakke om overgangen til det å være foreldre til et funksjonshemmet barn (Kokkersvold 1994, s.68),

som andre eksempler på økologiske overganger.

Tilbud til elever med omfattende behov krever god kontinuitet, forutsigbarhet , langsiktig planlegging og godt samarbeid mellom fagfolk og foreldre. Overganger fra en arena til en annen kan føre til at det oppstår brudd i kontinuiteten. Østrem (1998) viser til at dersom det svikter i sammenhengen mellom tilbudene, kan det gi store utslag i barnets trivsel, læring og livskvalitet.

Kokkersvold (1994) oppfatter Bronfenbrenners syn på økologiske overganger å være i tråd med moderne kriseteori, som går ut på at kriser kan utløse ny vekst og personlig utvikling. De sier at det avgjørende i utviklingsøkologisk perspektiv blir kvaliteten på relasjonen mellom person og miljø. Et viktig spørsmål blir i hvilken grad miljøet virker støttende og ressursutløsende.

I forholdet mellom de ulike systemene kan det oppstå både spenninger og samhandlinger. Når en arbeider med inkludering av funksjonshemmede barn i skolen, betyr det at et positivt resultat vil være avhengig av samspillet mellom de ulike faktorene i systemet. Foreldre vil ha en vesentlig rolle. Organisering av personalsamarbeid på skolen vil innvirke på det tilbudet som blir gitt til barnet. I tillegg vil fagpersoner i 1. og 2.linjetjenesten være viktige samarbeidsparter.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom de forskjellige fasene i prosjektet og ta for meg valg av metode og de erfaringene jeg har gjort med dette i arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil også drøfte validitet, relabilitet og etiske sider som jeg ser viktige

4.1 Valg av metode. Kvalitativ tilnærming.

I problemstillingen min spør jeg hva en kan gjøre for å få til en best mulig inkludering av multifunksjonshemmede elever i klasse – og skolefellesskapet. Jeg få tak i tiltak som var i gang og hvilken prosess som hadde vært. Bak disse tiltakene og prosessene antok jeg at det hadde ligget en intensjon om å inkludere.

Ved valg av metode er hensikten med prosjektet og problemstillingen styrende. (Befring 2002). Siden det er skolens og foreldrenes erfaringer og opplevelser det skal fokuseres på, har jeg valgt en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Dette har sammenheng med en kvalitativ tilnærming, en metode som i følge Dalen (2004) egner seg godt der en vil få en forståelse av menneskelige handlinger.

Den fenomenologiske tilnærmingen legger vekt på skildringer av erfaringer og er en åpen og presis gjengivelse av informantenes erfaringer. Den fokuserer på menneskenes livsverden (Dalen 2004). I denne studien vil jeg prøve å forstå hverdagen til dem som er rundt den funksjonshemmede eleven. Dalen (ibid) sier at når forskeren prøver å forstå et annet menneske, må han prøve å se det samme som dette mennesket ser. Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien.

Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning” (Dalen 2004), og danner i følge henne et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på førforståelse og fortolkning.

Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen 2004, s 20).

I den hermeneutiske tilnærmingen skal data tolkes. Det blir lagt vekt på å forstå delen i lys av helheten og helheten i lys av delen – og det presiseres at dette ikke er det endelige svar. ”Den hermeneutiske spiral” er et uttrykk som viser til at kildene forandrer seg etter hvilke ”briller” tolkeren har på. Utover i prosessen får forskeren mer kunnskap og innsikt og vil stadig forstå mer. Målet om utvidet kunnskap legitimerer forskningen.

Den hermeneutiske tilnærmingen fokuserer også på virkningen av førforståelse – både i forhold til det som har med informantenes svar å gjøre, og den førforståelsen som ligger bak intervjuerens spørsmål (Kvale 2006). I hermeneutikken er førforståelsen en forutsetning for forståelse. På denne måten blir den et viktig redskap for forståelsen (ibid).

Jeg hadde en førforståelse om at det er vanskelig å få til inkludering av sterkt funksjonshemmede elever i vanlig skole uten at det er et utstrakt samarbeid mellom de som arbeider tett med eleven (spesialpedagog og assistenter) og kontaktlærer for klassen. Jeg trodde at det er viktig å tenke konkret planlegging av hvordan inkluderingen skal foregå, og at det kan være nødvendig å involvere foreldre både i planlegging og det videre arbeidet. Jeg hadde en førforståelse om at dette var et område der det var behov for spesiell kompetanse, og at denne ofte ikke finnes i skolen.

Jeg var klar over at denne førforståelsen ville være viktig både i forhold til de spørsmålene jeg skulle stille og for hvordan jeg skulle tolke informantenes svar. Min førforståelse er altså et redskap for å kunne forstå de svarene som blir gitt.

4.2 Valg av informanter, informasjon og innhenting av informert samtykke.

Siden intensjonen min var å undersøke hvordan en kan få til en god inkludering av sterkt funksjonshemmede elever i vanlig skole, måtte jeg finne et utvalg som hadde erfaringer på dette området og kunne gi informasjon i forhold til de sentrale spørsmålene i undersøkelsen. Jeg måtte få fram hvilke erfaringer og tanker både foreldre og skole har for å få frem de sentrale aktørene sine ulike ståsteder. Dette tilsa at utvalget ikke måtte være for stort, så jeg valgte et utvalg rundt ett barn. Fra skolen så jeg det viktig å få med erfaringer både fra den som har det administrative ansvaret, fra den som sitter med ansvar for det funksjonshemmede barnet i klassesammenheng og fra dem som arbeider tett på barnet. På dette grunnlag valgte jeg ut foreldre, rektor, kontaktlærer, spesialpedagog og to assistenter. Ryen (2002) påpeker at utvalget må stemme med hensikten. Erfaringene vil også kunne endre seg over tid, og det var derfor viktig for meg å få informanter rundt et barn som hadde vært elev i skolen i flere år.

Gjennom arbeidet mitt som spesialpedagog i barnehabiliteringen har jeg oversikt over de fleste- og kontakt med mange skolebarn med store funksjonshemminger i fylket. Jeg hadde derfor et relativt stort utvalg å velge i. Til grunn for valget la jeg at eleven skulle ha alvorlige funksjonshemminger, være multifunksjonshemmet med omfattende behov på flere områder. Barnet burde være kommet et stykke opp i klassene, slik at en kunne hente erfaringer fra over tid. Jeg var ute etter en skole der det virket som de hadde "fått til" inkluderingen, slik at en kunne hente noen gode erfaringer. Til slutt trengte jeg også at barnet var elev ved en vanlig skole og tilhørte en vanlig klasse - ikke en base eller forsterket skole.

I følge Johnsen (2006) forutsetter et best mulig valg av informanter at forskeren har både teoretisk grunnlag og kulturkompetanse for å vurdere hvilke informanter han ønsker seg. Mitt valg falt på en elev og skole som etter mitt skjønn fylte disse kriteriene. Jeg tok først kontakt med foreldrene til eleven og informerte om planene mine. De var positive og jeg fikk i første omgang muntlig godkjenning for at jeg

kunne gå videre med prosjektet mitt. Dersom foreldrene hadde vist motstand, ville det ikke vært mulig å bruke denne eleven.

Johnsen (2006) sier at før en nærmer seg forskningsfeltet, er det viktig å sikre seg tillatelse til å oppsøke informantene. En må kontakte dem som er ansvarlige for feltet og undersøke hvem som kan gi den ønskede informasjon. Han snakker om portåpnere til feltet. I forhold til skolen var dette rektor. Det ble derfor tatt telefonisk kontakt med rektor på skolen for å informere om undersøkelsen. Jeg opplyste at prosjektet skulle dreie seg om denne eleven og at jeg ønsket inkluderingen belyst gjennom å intervju nærpersionene til eleven ved skolen, administrasjon og foreldre. Videre ble det informert om at foreldre var forespurt og stilte seg positive. Det ble orientert om hvordan oppgaven var tenkt gjennomført og hvilke faggrupper jeg så interessant å intervju. Rektor var velvillig til at skolen skulle delta.

For å kunne innhente samtykke fra de aktuelle informantene, måtte prosjektet godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD. En godkjenning hos NSD sikrer at de formelle kravene til prosjektet er oppfylt. Det ble derfor sendt søknad til NSD sammen med utkast til intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema. Svaret fra NSD understreket at foreldre måtte godkjenne at informantene ble intervjuet.

Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble utformet i samsvar med retningslinjer på meldingsskjema, og disse ble sendt til foreldre og skole. På skolen fikk rektor ansvar for å gi videre til aktuelle informanter. Jeg fikk tilbake samtykkeskjema fra foreldre og de ønskede informanter fra skolen; rektor, kontaktlærer for klassen, spesialpedagog og to assistenter.

4.3 Etiske dilemmaer.

Kvale (2006) sier at etiske avgjørelser ikke hører med til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen.

Som tilsatt i barnehabiliteringen har jeg vært en av de eksterne samarbeidspartene til skolen og har i perioder vært inne med veiledning. Det gjorde at jeg hadde et visst kjennskap til eleven, skolen og foreldrene. Disse partene hadde sikkert en oppfatning av meg og det jeg stod for. I utgangspunktet måtte jeg derfor være tydelig på hensikten med oppgaven og min rolle.

Konfidensialitet i forskningen betyr at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet. (Kvale 2006). Prosjektet mitt er uavhengig av geografi og er anonymisert slik at utenforstående ikke vil kunne lokalisere det. Men siden undersøkelsen bare er rundt ett barn, vil informantene lett kunne kjennes igjen av de andre som deltar i prosjektet og det så jeg som et etisk dilemma. Jeg fant det derfor nødvendig å informere både foreldre og rektor om at dette ville være en undersøkelse med utgangspunkt i denne ene eleven, og det samme ble skrevet i informasjons- og samtykkebrevet til informantene. Det ble også sagt til hver enkelt informant i innledningen til intervjuene.

I resultatdelen min har jeg brukt ordet ”informanter” som en samlebetegnelse for informantene fra skolen, eller jeg har bare sitert uten å si hvem som har sagt hva. Siden det bare er ett forelderpar, og det er viktig at det kommer fram hva som er deres uttalelser, er det derfor nevnt hva de har sagt. I noen tilfeller har jeg sett det nødvendig å nevne noen av skolens informanter spesielt, der dette har betydning for resultatene. Det gjelder blant annet rektors holdning, spesialpedagogs pedagogiske utfordringer, og for kontaktlærer samarbeidsrolle og dilemmaer i forhold til avveining mellom faglige hensyn til klasse og inkludering av den multifunksjonshemmede eleven. Kvale (2006) sier at konsekvensene av en studie bør vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres intervjupersonene, så vel som de forventede fordelene personene kan ha av å delta. Jeg har sett det som mitt ansvar å tenke gjennom konsekvensene. Det var med bakgrunn i dette jeg også presiserte i de innledende informasjoner og forespørsler at prosjektet var med utgangspunkt i denne ene eleven. Det kan likevel diskuteres om jeg har greid å gi tilstrekkelig informasjon. I et semistrukturert intervju vil det, ifølge Kvale (2006) ofte dukke opp

informasjon som intervjuer ikke har tenkt på forhånd. Jeg ser at noen av uttalelsene kan være i fare for å virke støtende på enkelte informanter. Samtidig mener jeg, med støtte i flere forskere (Kvale 2006, Dalen 2004), at en i forskningsøyemed ikke kan holde tilbake informasjon i den hensikt å skåne deltakere, dersom denne er av betydning for resultatet. Kvale (2006) lister opp en del etiske spørsmål en bør tenke gjennom ved begynnelsen av en intervju-undersøkelse. Ett av dem er spørsmålet om hvilke fordelaktige konsekvenser studien vil ha, og om studien kan bidra til å bedre menneskets situasjon. Dalen (2004) tar opp noe av det samme når hun peker at hensynet til den enkeltes integritet kan føre til at betydningsfull kunnskap ikke blir formidlet:

Fortielse av vanskelige forhold kan medføre at problemene ikke blir anerkjent som felles eller situasjonsbetingede, men forvist til den private sfæren. Ansvarer blir forskjøvet fra et politisk, overordnet plan til et individuelt, privat plan (Dalen 2004, s. 24).

Å få fram erfaringer om inkludering av sterkt funksjonshemmede barn i vanlig skole fra fagpersoner og foreldre er ett av målene mine for prosjektet. Tanken er at disse erfaringene skal kunne være til hjelp i arbeidet med å få til en god inkludering av denne type elever. Tema og situasjoner som har vært problematiske er en del av disse erfaringene.

4.4 Intervju

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju som metode for innsamling av data. I utgangspunktet tenkte jeg i tillegg å gjennomføre en dokumentanalyse, ved å gå gjennom elevens individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter, for å se hvilken vekt det var lagt på inkludering der, og hvordan denne konkret var gjennomført. Jeg ville da kunne hatt et bredere datamateriale for analyse. Ganske tidlig i prosessen innså jeg at en dokumentanalyse i tillegg ville bli for omfattende i forhold til denne oppgavens omfang. Jeg prioriterte i stedet intervju-undersøkelser. Imidlertid så jeg underveis noen ganger, når foreldre og skole uttalte seg ulikt om samme

spørsmål, eksempelvis tidfesting av visse tiltak, at det kunne vært godt med en dokumentanalyse i tillegg.

4.4.1 Intervjuguide

Semistrukturert intervju er en type intervju som er bygget opp med en bestemt struktur og hensikt. Det har den fordelen at det kan innhente en rekke standardsvar fra informantene i tillegg til at det gjerne vil gi større dybde enn det strukturerte intervjuet ved at det er åpent for innspill og utdypinger fra informantene (Johnsen, 2006). Ut fra problemstillingene mine og på bakgrunn av teori jeg så som relevant, utarbeidet jeg intervjuguider med tema og spørsmål. Spørsmålene ble systematisert etter tema, med underspørsmål for utdypende informasjon.

Det ble laget to forskjellige intervjuguider – en for foreldrene og en for skolen. Siden jeg på skolen hadde informanter med ulike roller i systemet, ble spørsmålene i guiden justert og tilpasset i den aktuelle intervjusituasjonen.

Til sammen dekker spørsmålene i hver av intervjuguidene følgende tema: Skolens fysiske utforming, holdninger til inkludering, samarbeide, kompetanse, informasjon, samspill og inkludering. Innfallsvinkelen og spørsmålene som stilles er imidlertid forskjellige. I følge Kvale (2006) kan ett enkelt forskningsspørsmål undersøkes ved hjelp av flere intervju spørsmål, og på denne måten gi rik og variert informasjon ved at en nærmer seg et emne fra flere vinkler. Han sier også at ett intervju spørsmål kan lede til svar på flere forskningsspørsmål (Ibid s.78).

Intervjuguidene ble innledet med de føringene som er for inkludering i L97 og Kunnskapsløftet. I den praktiske intervjusituasjonen var det også en samtale om debatten som foregår i forhold til inkludering som en innledning til intervjuet. Dette ble gjort for å sette prosjektet mitt inn i en sammenheng. Skolens guide startet etter denne introduksjonen med egne holdninger til inkludering. I foreldrenes del gikk første spørsmål på at foreldrene skulle beskrive barnet før spørsmålene ledet videre til forberedelse til skolestart .

4.4.2 Prøveintervju

Det ble gjennomført prøveintervju med en spesialpedagog som arbeider med en multifunksjonshemmet elev ved en annen skole. Vedkommende pedagog hadde lang erfaring i arbeid med sterkt funksjonshemmede elever. Etter intervjuet hadde vi en drøfting av spørsmålene. Det kom kommentarer om at et par av dem var vanskelige å forstå hva jeg mente med, og disse spørsmålene ble reformulert og gjort klarere.

Prøveintervjuet var nyttig i forhold til å prøve opptaksutstyr og meg selv i intervjurollen. Det gav en større sikkerhet og ro i de andre intervjuene, da jeg visste at opptaksutstyret fungerte, og at det gav en tilfredsstillende gjengivelse. Ved å ha gjennomført et prøveintervju hadde jeg også erfaring for omtrent hvor lang tid jeg måtte beregne på hvert intervju.

Ved å lytte til prøveintervjuet, oppdaget jeg også at det var viktig å gi seg god tid til å lytte, slik at jeg kunne få tak i informasjon utover det som var tenkt i uformingen av de enkelte spørsmål og bruke muligheten til å utdype de svarene som ble gitt med nye spørsmål. Erfaringen fra prøveintervjuet var at jeg egentlig var for bundet til intervjuguiden og gikk for raskt videre til neste spørsmål. Dette var kunnskap jeg tok med meg til de ordinære intervjuene.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble av tidsmessige og praktiske grunner gjennomført i løpet av halvannen uke. Rektor ryddet tid til intervju av samtlige av skolens informanter, og intervjuene av disse foregikk på skolen i kontor og konferanserom der en var skjermet for støy. Foreldreintervjuet ble tatt med begge foreldre samtidig på mitt kontor en kveldsstund. Det var opp til dem hvem som skulle svare, og på mange spørsmål utfylte de hverandre.

Det var på forhånd satt av en tidsramme på 1 ½ time til hvert intervju ut fra den erfaringen jeg hadde gjort under prøveintervjuet på forhånd. Denne tiden passet bra på intervjuene av skoleinformantene, men ble for knapp til foreldrene. Her hadde

imidlertid både de og jeg anledning til å sitte lenger, og vi vurderte sammen at det var viktig å bruke den tiden som måtte til.

Det ble oreintert om opptaksutstyr og anledning til på ethvert tidspunkt å trekke seg.

Intervjuene ble innledet med orientering om prosjektet og det ble vist til debatten om inkludering som på den tiden foregikk i media. Dette var noe samtlige informanter var engasjert i, og det skapte en naturlig overgang til intervjuene. Dalen (2004) bruker ”traktprinsippet” som et uttrykk for hvordan en kan bygge opp et intervju, der de første spørsmålene bør være slike som får informanten til å føle seg vel og slappe av, før en fokuserer mot mer sentrale tema og til slutt åpner opp igjen med mer generelle spørsmål. Det første spørsmålet til skolens informanter, om egen holdning til temaet, vil kunne oppleves nærgående å starte med. Men ved at vi hadde hatt en innledende samtale om debatten i media, fikk jeg ikke inntrykk av at dette spørsmålet føltes ubehagelig for dem.

Informantene hadde ikke fått intervjuguiden på forhånd. Dette ser jeg i ettertid at de kanskje burde ha fått. Inntrykket mitt var likevel at de selv hadde tenkt gjennom aktuelle temaer ut fra forhåndsorienteringen. Kommentarer som ”Jeg tenkte at du kom til å spørre om det” tydet på det. En informant hadde også skrevet en liste med punkt hun syntes det var viktig at vi kom inn på, og samtlige av disse var med i intervjuguiden.

Intervjuguiden var ramme for samtalen. Denne var ordnet etter temaer, og jeg erfarte det nyttig å markere når jeg gikk over til et nytt tema. Dette er også i tråd med hva Kvale (2006) understreker som viktig. Det var likevel åpent for at informantene senere kunne komme tilbake til spørsmål vi hadde vært inne på, og dette var det også flere som gjorde.

Informantene var engasjerte i temaet, og det var ikke vanskelig å holde samtalen i gang. Svarene som ble gitt var i de fleste tilfeller fyldige og gav mye informasjon. Noen av svarene var slik at de inviterte til oppfølgingsspørsmål for videre utdyping.

Jeg opplevde intervjuene som en interessant og spennende prosess som gav meg godt innblikk, med ulike vinklinger, på det temaet jeg forsket på.

4.5 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp på minidisk og deretter skrevet av ordrett. Opptaksutstyret mitt var av bra kvalitet og gjorde gode opptak. Dette gjorde det enkelt å få med seg det informantene sa.

Når en transkriberer, overfører en muntlig tale til skriftlig form, slik at intervjusamtalene blir bedre egnet for analyse. Et materiale i tekstform er lettere å få oversikt over (Kvale 2006). Gjennom transkriberingen blir en kjent med materialet, og både Dalen (2004) og Kvale (2006) anbefaler at forskeren utfører dette arbeidet selv. Det ble ikke tatt hensyn til dialekten til de ulike informantene, men skrevet på standard bokmål. Det informantene sa ble nøyaktig nedskrevet, også halve setninger, gjentakelser og småord som “hm” og “ja”. Pauser og nøling ble markert. I følge Kvale (2006) er det sammenheng mellom transkriberingsmåte og hvordan materialet skal brukes. Dersom den senere analysen skal fortette eller kategorisere det som blir sagt, kan en redigere transkripsjonen (ibid). Siden jeg var uerfaren på området, valgte jeg å være nøyaktig i avskrivningen og ta med alt. Redigering ble utsatt til analysedelen. Hvert intervju ble ferdig transkribert på rundt 20 sider, foreldreintervjuet en del lengre. Dette var råmaterialet som ble grunnlag for den videre analysen.

Navn, steder og episoder som lett kan gjenkjennes ble endret eller markert ved et åpent rom for å sikre informanten sin konfidensialitet. Bånd og transkripsjoner ble kodet og trygt oppbevart. Disse blir slettet ved prosjektavslutning.

4.6 Analyse

Kvale (2006) sier at en bør planlegge analysemetoden før intervjuene. Denne kan styre både utforming av intervjuguide, selve intervjuprosessen og transkriberingen.

Kvale (2006) tar for seg seks trinn i intervjuanalysen. De tre første skjer i løpet av intervjuet og henger sammen med de svarene informantene gir, det informantene selv oppdager under intervjuet og de tolkningene intervjueren gir tilbake til informantene ved å utdype uttalelsene deres. I trinn fire blir det transkriberte intervjuet tolket av forskeren. Det femte trinnet innebærer gjen-intervjuing, ved at informanten får anledning til å lese og kommentere intervjueren tolkninger. Det sjette innebærer at intervjupersonen handler ut fra den innsikten vedkommende har fått i intervjuet. De to siste trinnene så jeg ikke aktuelt å følge opp innenfor den tidsrammen jeg hadde.

Datamaterialet ble strukturert og kategorisert. Intervjuguidens temaer var utgangspunkt for kategoriseringen. Skolens og foreldrenes uttalelser ble samlet i de samme kategoriene. Dette gjorde det lettere å synliggjøre sammenfallende eller motstridende opplevelser. Denne måten å fremstille på blir av Dalen (2004) kalt for tematisering.

Dalen (2004) sier at informantenes uttalelser i form av sitater er den egentlige empirien. Hun kaller dette "experience near", et begrep som betegner uttalelser informanten bruker om konkrete situasjoner og forhold.

Neste trinn i analysen var å gjennomgå materialet på nytt og sortere ut det jeg syntes var viktig til videre analyse. Dalen (2004) nevner at det i denne prosessen foregår en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå, og bruker begrepet "experience distant" om denne prosessen. På dette trinnet vurderte jeg også hvilke teorier det kunne være naturlig å knytte opp mot de enkelte funn. I følge Dalen (2004) skal analyseprosessen gi de konkrete ytringene teoritilknytning, noe som skjer når vi tolker ytringene og de blir satt inn i en teoretisk ramme.

I løpet av denne prosessen så jeg at oppgaven ble svært omfattende, og noen temaer pekte seg ut som mer aktuelle enn andre. Grunnet masteroppgavens begrensede omfang, så jeg det nødvendig å velge bort noe av det jeg hadde spurt om. Dette gjaldt hele punktet om fysiske forhold ved skolen. Jeg valgte også bort samarbeid med eksterne samarbeidsparter og inkludering på fritid. Alle disse temaene så jeg egentlig relevante for forskning på inkludering i skolen, men jeg var nødt til å gjøre noen valg.

4.7 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet henviser til hvor pålitelige resultatene er. I motsetning til i kvantitative undersøkelser der fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere, sier Dalen (2004) at det er vanskelig å stille slike krav i kvalitativ forskning.

En måte å gjennomføre reliabilitet på er å være veldig nøyaktig i beskrivelsen av de enkelte leddene i forskningsprosessen (Dalen 2004). Jeg har i denne oppgaven informert om min tidligere rolle til både foreldre og skolens informanter som ansatt i barnehabiliteringen og avklart dette i forhold til forskerrollen. Jeg har beskrevet arbeid med problemstilling, informasjon til informanter og innhenting av samtykke, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av prøveintervju, intervju, transkribering og hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeiding av datamaterialet. Jeg har altså prøvd å beskrive prosessen slik at en annen forsker ”kan ta på seg de samme forskerbrillene ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet” (Dalen 2004, s.103).

Validitet i et forskningsopplegg handler om undersøkelsen gir svar på det som skal undersøkes (Johnsen 2006). I følge Kvale (2006) er bruk av aktuell teori i prosessen frem mot intervjuguiden og til forsterkning av undersøkelsens resultater en del av validiteten. Jeg mener at jeg har tatt hensyn til disse områdene i min undersøkelse. Temaene i intervjuguiden er utformet på bakgrunn av problemstilling og de spørsmålene jeg i utgangspunktet hadde, i tillegg til lest teori. En del av denne

teorien handler om andres forskningsprosjekter om inkludering og funksjonshemmede elever i skolen. De resultatene jeg har kommet fram til har jeg drøftet i forhold til problemstilling og teoretisk bakgrunn.

Prosjektet mitt tar utgangspunkt i opplegget rundt en elev, og det er derfor for lite til å være generaliserbart til andre. Jeg ser likevel en viss sammenheng mellom de funn jeg har gjort og det som er kommet fram i andres undersøkelser, og jeg finner støtte i aktuell teori i deler av de resultatene jeg er kommet fram til.

5. Presentasjon av empiri

I denne presentasjonen har jeg valgt å gi eleven navnet Anders, et navn som ikke er det virkelige navnet hans.

5.1 Skolekultur og holdninger

Noe av min førforståelse var at om en skulle lykkes med inkludering av sterkt funksjonshemmede elever, var mye avhengig av kulturen og holdningene på den enkelte skole. Jeg tenkte at i forhold til en så utfordrende oppgave, måtte det ligge en positiv innstilling til grunn hvis inkluderingen skal oppfattes positivt av de som er involverte. Kristiansen (2002) peker på at det i en analyse av datamateriale om inkludering er vanskelig å unngå begreper som skolekultur og holdninger.

5.1.1 Egne holdninger i personalet til inkludering av sterkt funksjonshemmede barn i vanlig skole

Skolekulturen blir i følge Kristiansen (2002) påvirket av den enkeltes holdning, men virker også tilbake og er med på å forme den enkeltes holdning. Jeg syntes det derfor var viktig å få tak i hvilken holdning informantene mine fra skolen hadde til inkludering, og jeg stilte dem spørsmål om det. Svarene viste at det ikke er enkelt å uttale seg entydig. En kan ha en positiv grunnholdning, men erfaringer og refleksjon underveis i arbeidet med sterkt funksjonshemmede elever kan gjøre at en får en nyansert oppfatning.

Jeg har vel et positivt syn på det, men det må legges til rette slik at de blir inkludert på en god måte.

Holdninger kan være ubevisste, og kan ofte ikke formuleres i ord.. Derfor kan en ofte som umiddelbart svar få at en er positiv eller negativ til et tema, men når en har gjort erfaringer, vil svaret bli mer nyansert. Dette ser vi i svaret over; informanten har

et positivt syn på inkludering, riktignok med et *vel*, som kan indikere en viss nøling, men sier videre at det kreves en tilrettelegging for at det skal bli en god inkludering.

Inkludering av sterkt funksjonshemmede barn i skolen vil ha innvirkning på mange. Først og fremst på det funksjonshemmede barnet selv, men også på medelevene, at de vil gjøre seg erfaringer.

Samtlige informanter er inne på den positive betydningen en inkludering vil ha også på medelevene. Den erfaring elever får med funksjonshemmede medelever i skolen vil bety mye for hvilke holdninger de tar med seg, og vil kunne påvirke hvordan de senere vil forholde seg til medmennesker og samfunnsoppgaver. Skolen har i følge Briseid (2006) en sterk innflytelse på hvilke holdninger den enkelte går ut i livet med. En av informantene uttalte:

Jeg tror at dette går på vanlig folkeskikk, og der lærer går foran med et godt eksempel, så smitter det over på elevene. Og er lærere flinke til å ta kontakt med den funksjonshemma, så vil det også smitte over på elevene.

Inkludering av et sterkt funksjonshemmet barn i vanlig skole krever mye av skolen. Den har en forpliktelse til å tilrettelegge slik at eleven blir inkludert på en god måte. Alle ansatte i skolen som blir direkte involvert i arbeidet med den funksjonshemmede eleven vil oppleve utfordringer, men disse blir nok forskjellige etter hvor i systemet en befinner seg. En assistent vil få de praktiske utfordringene i nærkontakt, pleie og tilrettelegging, en spesialpedagog vil i tillegg til dette ha de faglige forpliktelsene, kontaktlærer skal ta hensyn til både den funksjonshemmede eleven og tilpassingen til resten av klassen, mens administrasjonen på skolen også har et personalansvar å ivareta. Holdningene til inkludering vil sannsynligvis være påvirket av hvilken posisjon en har innenfor skolen.

Det er såpass vrient at jeg av og til har tenkt at utbyttet for Anders kanskje hadde vært bedre hvis han ikke hadde gått på denne skolen her. Og så spør det hva slags utbytte en er ute etter. Men jeg ser jo helt den motsatte siden også, med hva de andre elevene kan lære.

Ansvaret for å gi eleven et best mulig tilbud og spørsmålet en stiller seg, om en i vanlig skole vil greie dette, kan synes å ligge bak det alle informantene svarer.

Samtlige informanter nevner i forbindelse med svaret til egen holdning også en tanke om at de ville se en tilknytning til et sted eller en base med større kompetanse som en styrke for både barnet og personale.

Sånn i utgangspunktet tror jeg at hvis en hadde klart å få til en skole, altså en forsterket skole, der en samlet de som er mest funksjonshemmet og mest hjelpetrengende, så tror jeg det er en styrke for den ungen også. Men da hadde jo vi som skole mistet noe vi faktisk har lært nå, hvis de ikke var i vanlig skole. Så det er begge deler.

I teoridelen var jeg inne på Dalens (2006) tre ulike perspektiver på holdninger til inkludering av funksjonshemmede. Hun kalte disse fornektende, stressende og aksepterende holdninger til inkludering. Når det gjelder de to siste, er en stressende holdning preget av en *for* sterk påpekning av funksjonshemmede og deres behov, noe som lett kan føre til unødig utskilling og segregering, mens en aksepterende holdning vil føre til at en *ser* funksjonshemmede og deres behov. I følge henne er det først ved en aksepterende holdning en kan tilrettelegge for et inkluderende tilbud.

5.1.2 Rektors betydning og holdninger i kollegiet

Jeg har tidligere vist til hvordan skolekulturen blir utformet i et dynamisk samspill. Hvilke signaler rektor gir kan være av betydning for hvordan de enkelte tilsattes holdning til det arbeidet de skal gjøre for å få til en inkludering, skal bli. En rektor kan oppleve det som en vanskelig utfordring for den skolen han eller hun skal lede, å få til et opplegg som vil gi et sterkt funksjonshemmet barn et godt skoletilbud. Samtidig ser det ut til at de signalene rektor gir overfor både personale, elever og foreldre betyr mye for hvordan holdningen til funksjonshemmede elever blir i hele skolen. Jeg tillater meg her å ta med hva rektor i min undersøkelse uttalte:

Men jeg har jo vært veldig opptatt av Anders. Han er vår elev, og han har like stor rett til å være på denne skolen, og vi skal legge alt til rette så godt som mulig for skoledagen hans. Og det har jeg jo signalisert, ikke bare til de som var nærmest på klassesteget, men alle visste jo hvem Anders var.

Flere av informantene var inne på ledelsens betydning for den innstillingen de enkelte ansatte har hatt i forhold til å få til en best mulig inkludering. En av dem sa det slik:

På vår skole har det hele tiden fra toppen, fra ledelsen, vært den holdningen at de skal inkluderes på lik linje. Og sannsynligvis, hvis ikke ledelsen hadde hatt den holdningen, så hadde det sikkert ikke blitt så bra som det er blitt. Ja, at vi alle, hele skolen, har en felles holdning, det tror jeg er veldig viktig.

At skolens ledelse har stor betydning for elever med rett til spesialundervisning understrekes både av Håstein og Werner (2004) og Booth og Ainscow (2001). De siste legger vekt på det å utvikle felles inkluderende verdier og at disse må være så tydelige at de oppfattes av alle i skolesamfunnet.

Interesse, kommentarer og handlinger kan signalisere holdninger til inkludering fra andre ansatte ved skolen og være med på å påvirke skolekulturen på dette området. Gunnar Berg (1999) sier at skolekulturen, i tillegg til å leses i offisielle skoledokumenter og planer, kan speiles i uformelle samtaler og handlinger. Informantene blir møtt med respekt fra kollegane rundt for den oppgaven de har. Et par av informantene gir uttrykk for at de tror arbeidet har liten status. Samtidig fortelles det om en stor fleksibilitet hos de som ikke er direkte involvert i opplegget når det kreves for at det funksjonshemmede barnet skal kunne være med.

Å få lærere og assistenter til å arbeide med sterkt funksjonshemmede elever kan både handle om kompetanse, men også om holdninger. Det tenkes da både på egne holdninger og holdninger fra kolleger og samfunnet utenfor skolen. Egen innstilling og interesse for denne typen arbeid vil kunne være en bedre innfallsport enn at en blir dirigert til oppgaven. Flere av informantene tok opp egen interesse for arbeidet som en viktig faktor.

Rektor uttaler at det er tilsatte som ber om å få arbeidet sitt knyttet opp til denne type elever:

Det er assistenter som har sagt at dette har jeg lyst til å jobbe med. Det er et kjempegodt utgangspunkt. Men da er det også viktig å ta signaler når de sier at nå er det nok

Hvordan skolens ledelse disponerer personalet kan i følge Håstein og Werner (2004) si noe om skolens holdning til inkludering. Uttalelsen fra rektor signaliserer en respekt for at dette kan være krevende arbeid.

5.1.3 Foreldres holdning til inkludering

Østrem (1998) fant i sin undersøkelse det hensiktsmessig å samle foreldres svar på hvorfor de ville ha sitt funksjonshemmede barn i vanlig klasse eller på vanlig skole i tre grupper: Den første gruppen var de som begrunnet det med at loven tilsa dette. Den neste ønsket det ut fra en faglig begrunnelse, og den siste gruppen oppgav sosial deltakelse som årsak.

Foreldrene i min undersøkelse sier at for dem var det ikke aktuelt å tenke annet enn ordinær skole.

Vi så jo at det var viktig at de i nærmiljøet visste hvem han var, og at de kunne hilse på ham. Hvis han hadde gått på en annen skole, så hadde de jo ikke kjent ham. Når de begynte i første klasse, så var de 6 stykker i feltet vårt, tror jeg, og da var det helt unaturlig å ha ham på en annen plass. Det med forsterkede skoler er jo viktig, men vi ser det sosiale, det at han skal ha tilknytning til det lokale, som det viktigste for Anders.

Foreldrene signaliserer det sosiale som viktigste årsak til at de ønsket at Anders skulle gå i nærskolen. Kommunen Anders sin skole ligger i, har ikke forsterkede skoler. Egentlig hadde ikke foreldrene noe valg. Men på spørsmål om hva de eventuelt ville ha valgt dersom tilbudet hadde vært der, holdt foreldrene på de svarene som er gjengitt over. De ville prioritert det sosiale, at han skulle hatt tilknytning til lokalmiljøet.

5.1.4 Holdninger i samfunnet utenfor.

Et av utgangspunktene for denne masteroppgaven er den debatten som foregår i samfunnet om inkludering av sterkt funksjonshemmede elever i skolen.

For de skoleansatte opplevdes den nevnte debatten aktuell, og flere av dem hadde merket seg kommentarer fra utenforstående. Noen har møtt spørsmål om det ikke ville være bedre med et tilbud sammen med likesinnede, et tilbud bedre tilpasset den funksjonshemmedes nivå.

At en skole har sterkt funksjonshemmede elever, vil etter flere informanters oppfatning kunne gi erfaringer til samfunnet utenfor. Foreldre til medelever og andre som deltar i arrangementer i skolens regi vil få en opplevelse av hva inkludering vil kunne innebære:

Jeg tror nok kanskje foreldre synes det er bra at de har vært her. For på foreldresamlinger og sånt, og Anders satt nå i rullestolen sin i koret og så prøvde de å finne roller til ham... Og jeg går ut fra at de andre foreldrene, de lærer nok noe underveis de også – det gjør de helt sikkert. Men ikke noe negativt, nei ingenting der.

5.2 Inkludering

5.2.1 Inkluderende strategier

Overskriften inkluderende strategier har jeg hentet fra Booth og Ainscow (2001). De påpeker at inkluderende strategier betyr å ”sikre at prinsippet om inkludering er selve kjernen i skolens utvikling” (ibid, s. 6). De peker her på at en skal tenke inkludering i både planlegging og rutiner for å gi alle elever muligheter for læring og deltakelse. Dette vil igjen si at en må ta sikte på å utvikle en skole der alle får mulighet til å finne sin plass. For å få til dette, må en tilrettelegge for det mangfoldet som finnes i skolen.(Booth og Ainscow, 2001).

Erfaringer fra informantene tilsier at for å tenke inkludering vil det være behov for både en overordnet planlegging i forhold klassens planer, til elevens individuelle opplæringsplan, ukeplaner og timeplaner, men også en mer detaljplanlegging.

Da tenker jeg jo på at det er viktig at han skal være i klassen og sånn, så sant det lar seg gjøre, at han er i form til det og alt det der. Det som er viktig da er at samspillet med kontaktlærer er godt, slik at vi har en åpen linje og kan komme og gå når vi vil. ... Men også at det står på timeplanen at de og de timene skal vi være der, at det ligger en ramme i bunnen.

For å kunne tilrettelegge best mulig for aktiviteter som det vil være naturlig delta i, har Anders hele tiden fått ukeplanen til resten av klassen. Siste året har det også hver mandagsmorgen vært møte mellom en av assistentene og kontaktlærer for å gå mer detaljert gjennom ukeplanen og se hva som måtte tilrettelegges spesielt om Anders skulle være med, og også vurdere hva som ikke er aktuelt.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, understreker at alle elever skal høre til i et klasse og elevfellesskap, og at elever med særskilte opplæringsbehov skal delta i fellesskapet på en likeverdig måte. En måte å gjøre dette på er at den som er kontaktlærer for klassen, eller gruppen, også er kontaktlærer for den funksjonshemmede eleven. I min undersøkelse var det tilsatt en pedagog som hadde lærertimene med eleven og koordinerte og hadde ansvaret for det spesialpedagogiske opplegget, men hun hadde ikke kontaktlæreransvar for ham. Rektor uttaler om dette:

....Men det er ikke hun som er kontaktlærer, og det er et poeng for meg. At kontaktlærer for Anders og disse funksjonshemmede elevene også skal være kontaktlærer i den gruppen de er, det er viktig. For da kan vi si at det er din elev, og det syns jeg er veldig viktig. For hvis ikke, så detter de utenfor.

5.2.2 Inkluderende praksis

Alle informanter er opptatt av at Anders skal være inkludert på en god måte i klasse- og skolefellesskapet. Å være inkludert i en klasse eller gruppe betyr ikke det samme

som at en skal gjøre det samme som de andre. Det kan bety å delta etter sine forutsetninger og på sitt nivå.

Der det er en mulighet for det, bør han være med de andre i gruppen. Når de andre skal male, så kan Anders også male på sitt nivå. Når klassen har stillelesing, kan han ha lydbok og høretelefoner. Når de andre er ute i naturen, så kan Anders være med på sitt nivå. Det tror jeg er en måte å inkludere på.

Skolen har ikke bare lagt opp til at Anders så langt råd skal være delaktig i det daglige livet i klassen, han skal også være med når klassen foretar seg ting utenom det vanlige programmet. Dette gjaldt både turer og arrangementer. Foreldrene uttaler:

De var jo opptatt av at Anders skulle ha det godt i klassen. Når klassen la opp til klasseseturer og fjellturet, så gikk de jo på sånne plasser som Anders kunne være med. De var på –fjellet, der han kom opp, og de var på –stølen, der de rodde ham over vannet, mens de andre gikk rundt. Så de var veldig flinke på inkludering. De har tenkt inkludering hele tiden, føler jeg.

Kontaktlærer forteller også om turer:

Vi måtte gjøre turer som Anders kunne være med på. Og jeg prøver å tenke Anders inn i dette. Vi var jo faktisk på leirskole, og det var masse forberedelser i forkant av det...

Anders var ikke bare med på turer, han var også med på andre ting klassen arrangerte. Det blir fortalt om deltakelse på ski –og skøyte dager i pulk, sykkel-, fjell- og badeturer, leirskole og bokvake med overnatting. Foreldrene gir skolen ros for at ”de var veldig flinke på inkludering”. De gir eksempler på at når klassen gjennomførte arrangement, var han med på scenen som aktør. De gav ham roller han kunne klare. Her har jeg lyst til å ta med flere sitater fra det foreldrene forteller, fordi jeg synes de inneholder så mye viktig i forhold til den inkluderende praksisen til skolen.

–.. og da var han med i Bakvendtlandvisa og hadde skolesekk på magen, han som de andre.

-De hadde også et rockeprosjekt. Og da hadde han skinnjakke på seg og sleik i håret sammen med de andre. Han slapp å bruke så mye krefter selv, men assistenten som han da hadde, reiste ham opp. Og han stod i bilen og danset som de andre gjorde, og assistenten strevde fælt med å holde balansen. Det var veldig kjekt å se på.

Det å bli sett og å høre til i et fellesskap blir påpekt som viktig.

For å bli oppfattet som en del av fellesskapet, må de andre elevene kjenne Anders, vite mye om ham, vite hva han liker og ikke liker, vite hva han gjør når han ikke er i klassen. I tillegg til erfaringer med Anders, handler dette også om informasjon til elevene. Det har vært lagt vekt på at de andre elevene skulle få være med Anders på hans aktiviteter, bli kjent med ham på hans premisser. De har vært med på ulike aktiviteter på grupperommet hans og de har vært med på bading.

Og så at de andre elevene kjenner Anders og vet hva livet hans består i – ikke bare på skolen, men utenom også. Da har de en mulighet til å kommunisere.

Anders må også kjenne de andre. Han kan samhandle med dem, og han kan observere dem i aktiviteter han ikke har mulighet til å delta i, men det er også viktig for ham å få vite hva de andre gjør når han ikke er til stede. En assistent sier det slik:

Og for eksempel i mat-timen, når de satt og spiste, gikk vi bort til gruppen. Jeg måtte være Anders sin stemme, for han kunne ikke spørre – og det var veldig viktig. Viktig var det også å få fram hva de hadde gjort når Anders ikke var der. Og der var vi voksne rollemodeller hele tiden. Vi måtte spørre og gå foran med et godt eksempel.

Assistenten sier videre at ved at den voksne signaliserer at Anders ønsker å vite hva de andre gjør, tar medelevene etter hvert initiativ til selv å fortelle. En kommer inn i en god sirkel.

Informantene er opptatt av at når klassen har en funksjonshemmet medelev, får de et mer naturlig syn på funksjonshemminger. Samtlige jeg intervjuet tar opp at det var stor forskjell på hvordan klassen forholdt seg til Anders i forhold til de som ikke kjente ham så godt.

På en positiv måte ser jeg at de som går i klasse med ham, de tar ham som – kan du kalle..- en elev, uten at de trenger å gjøre så mye mer ut av det. Mens de andre, de ser kanskje gutten i rullestolen. Det er ikke negativt det heller, men de ser kanskje mer at det er en gutt som sitter i rullestol enn det de i klassen gjør.

Endring i forhold til alder

Det blir sagt at inkludering var lettere å få til de første årene på skolen, når elevene var mye på gulvet og kunne styre på der. Etter hvert som elevene blir eldre, blir det vanskeligere. Dette har flere årsaker. Den ene grunnen er elevene selv og det nivået de er på:

.... I sjuende var det litt mer sånn at de..., de ble mer en støtte. De tok seg av ham på en litt annen måte. De trillet ham i stol. De var høflige og greie, det var ikke det. Men da følte de litt mer selv at de var sånne som måtte passe på. Det ble ikke helt det naturlige.

Kognitive forstyrrelser og ulikt kognitivt nivå kan gjøre det vanskelig for det funksjonshemmede barnet å delta i et ekte samspill med jevnaldrende. (Gjærum 1993). Når en i tillegg har både bevegelsesvansker og mangler talespråk, blir ikke situasjonen enklere. Det blir også pekt på at mange av de jevnaldrende nå var i en fase at de hadde fått andre interesser og hadde ting de hadde lyst til å prøve ut sammen med medelever.

Men selv om det på en del måter var lettere å inkludere på de lavere klassetrinnene, og elevene etter som de ble eldre fikk andre interesser, var det fortsatt et godt forhold mellom Anders og flere i klassen:

Noen var fortsatt like interessert uansett og var antakelig veldig knyttet til ham.

En annen grunn er de faglige krav som stilles til klassen. Undervisningen blir mer fagsentrert, og det blir mindre tid til aktiviteter utenom. Kontaktlærer uttaler:

Jeg syntes det var lettere i femte enn det var i starten av sjuende å tenke Anders inn i alt, for jeg ble litt sånn fagsentrert, tenkte pensum. For jeg ville sende elevene til ungdomsskolen best mulig rustet, da.

De faglige målene for de andre elevene ser ut til å redusere muligheten for inkludering av den funksjonshemmede eleven. Balansen mellom nasjonalt lærestoff og kravet om tilpasset opplæring vil kunne bli et vanskelig dilemma. Dersom den funksjonshemmede eleven skal få tilrettelagt undervisningen etter sine forutsetninger og behov, vil det ofte medføre at en må tilrettelegge for denne eleven i stedet for å satse på inkludering i klassen.

5.2.3 Informasjon

I forhold til multifunksjonshemmede elever kan informasjon til dem som er rundt være nødvendig for at de skal kunne forstå de spesielle behovene til dette barnet, og kunnskaper vil også gjøre det lettere å forholde seg til vedkommende på en god måte. Jeg stilte derfor spørsmål både til foreldre og skole om hvilken informasjon som var gitt og til hvem.

Foreldre hadde i utgangspunktet en rolle i å informere skolen ved overgang mellom barnehage og skole. Dette vil jeg ta nærmere opp i delen om overganger. Det kommer i tillegg frem at foreldrerollen når en har sterkt funksjonshemmede barn innebærer mye informasjon til dem som arbeider nærmest barnet gjennom hele skoleløpet.

Det ble stilt spørsmål om hvorvidt andre tilsatte på skolen var informert. Det kom her fram at det var gitt informasjon på de som var på trinnet. Andre tilsatte hadde ikke fått samlet informasjon, men ble informert ved behov, når det var nødvendig i forhold til ting de skulle være med på sammen med Anders. Rektor så ingen grunn til at det skulle informeres mer enn det som var gjort.

For Anders er jo en elev som alle andre. De blir synlige i miljøet de som sitter i rullestol og de som lager lyder, men ellers vet jeg ikke om vi skal fokusere så mye på det. Sånn tenker jeg.

Foreldre til medelever har en viktig rolle i forhold til egne barn og i forhold til inkludering av foreldrene til det funksjonshemmede barnet. Mor informerte om Anders og hans funksjonsnivå på et foreldremøte rett etter skolestart. Denne informasjonen ble både av foreldrene og de tilsatte vurdert som viktig. De andre foreldrene hadde da en bakgrunn for å forklare egne barn når de kom hjem med spørsmål og kommentarer. De kunnskapene de andre foreldrene hadde fått om funksjonsnivået og hvordan en kunne tenke Anders delaktig i aktiviteter, gjorde nok også at andre foreldre tenkte inkludering på aktiviteter og turer som foreldre var med på å arrangere.

På spørsmål til de som arbeidet rundt Anders om hvilken informasjon som var gitt til medelever, ble det svart at foreldre hadde oppfordret dem til å være åpne. Lærere og assistenter hadde lagt vekt på å svare på det elevene spurte om, og elevene hadde etter hvert opparbeidet seg en kompetanse om både sondeknapp og andre ting vedrørende funksjonshemmingen. Men ett område ble av de aktuelle informanter nevnt som for privat til å gi detaljert informasjon om:

En av de tingene vi ikke snakker så mye om er det med bleier og bytting av det, for det blir så privat, så det har ingen noe med. Så det er en av de få tingene vi ikke er åpne med. Men de spør av og til når vi skal inn på det doet der, som ikke de andre bruker, og da svarer vi bare at han skal på do.

Selv om informasjon til medelever ble ansett som viktig for å gi dem en best mulig forståelse for Anders sin situasjon og hans behov, var lærere og assistenter samtidig opptatt av å verne om de private og intime områdene.

5.2.4 Tilpasset opplæring / spesialundervisning

Selv om skolen skal være inkluderende, kan en organisere undervisningen slik at elever med spesielle behov får deler av opplegget sitt utenfor klassen eller gruppen de tilhører

Multifunksjonshemmede elever har sammensatte behov og kan ofte trenge omfattende tverrfaglige tjenester. Det kan bety daglige treningsopplegg eller

behandling utenfor skolen. Dette kan gjøre at tid sammen med klassen kan bli sterkt redusert.

Men fysisk trening er jo kjempeviktig for ham hele veien. For å klare å holde kroppen hans såpass bra, så må han trene, og det er en viktig del av skoledagen hans. Det er sånn han må jobbe. Han skal ikke lese, men han skal kunne klare å holde kroppen sin og kanskje løfte hodet litt og kanskje få litt muskler.

I forhold til Anders var det nevnt både fysioterapi, bading og hestegård for motorisk trening - i tillegg sansestimulering og musikkterapi. Dette var en del av det spesialpedagogiske tilbudet som foregikk utenfor skolen. Mating, pleie og stell blir også en nødvendig del av det tilpassede opplegget. Det kom frem at det ble lite tid til inkludering når en skal gjennom så mye på en dag.

Skaalvik og Skaalvik (2006) er opptatt av at en ikke må glemme individperspektivet og de behov den enkelte elev har. Det kan måtte bety en organisering med opplegg utenfor klassen.

Foreldre: Men han hadde et eller annet opplegg hver dag. Noen dager var han nesten ikke på skolen.

Dalen (2003) sier at selv om en kan gjøre mye på området pedagogisk differensiering og sosial integrering, må en samtidig ha et romsligere syn på hva en skole for alle er. Hun sammenlikner elevene i en klasse med familiemedlemmer som godt kan være engasjert i forskjellige aktiviteter, men likevel ha så mye felles at de har en sosial tilhørighet.

Det jeg tror er viktig for Anders er hva han kan ha nytte av, hva han kan ha glede av. Opplevelse av livet. Anders kan ikke gå til livet selv, derfor må livet serveres i fanget hans, egentlig – med lukter, med hva du kan ta i, hva du kan lytte til, musikk – han var jo glad i musikk. At du kan spille på et instrument, at du kan lage lyder, at du kan systematisere det – det tror jeg kan være med på å lage en kjekk skoledag for Anders.

Mye av de samme tankene som denne informanten er inne på, tar også Horgen (2006) opp. Hun sier at en oppgave for skolen er å få til en meningsfylt, gledesfylt og

utviklende hverdag for disse elevene, og at det skapes læring gjennom gode og engasjerende handlinger.

En tilpasset undervisning med mye tid ute av klassen kan likevel ha en positiv effekt på inkludering, ved at en signaliserer behovet den enkelte har. Dette kan igjen føre til at medelevenes forhold til hverandre blir preget av respekt, toleranse og sosial inkludering. (Skaalvik og Skaalvik, 2006).

5.2.5 Samhandling

Inkludering dreier seg om mye mer enn fysisk plassering og det å være til stede på samme arena. Det handler om å delta i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. (L 97). Det å gjøre ting sammen kan være en indikator på inkludering. Kristiansen (2002) hevder at dersom fellesskapet bare skal tilføre den funksjonshemmede eleven noe, og det ikke blir et samspill og et gjensidig forhold, grenser det til overgrep mot individet.

Jeg var derfor interessert i om det var situasjoner der Anders og elevene rundt ham virkelig samhandlet. Informantene kom med mange eksempler på dette. Samhandling ser ut til å skje i mindre grupper, enten på hans grupperom eller i smågrupper inne i klassen. Dahl (2006) fant også i sin undersøkelse at det var lettere å få til samhandling i små grupper. Det kommer frem at de andre elevene engasjerte seg for at han skulle bli involvert. Tilbakemeldingen fra ham i form av glede og interesse ser ut til å være det som gav dem motivasjon til og glede av samhandling.

-....for eksempel Bukkene Bruse, at de levde seg inn i det og klarte å få ham med. De fikk ham med ved at de fortalte ham hva som skulle skje og "Hør, nå kommer trollet" – og han var med på den måten, ja.

–Og- så på turer der sykkel var inkludert, da var det litt bølling. Ja, det var moro, for da var han så øsen. Det var så moro å sykle! Så når de kom opp på siden av ham, så ville de få ham til å bli enda mer gira. "Nå sykler vi om kapp, Anders!" Da satt han i korga fremme og jeg, eller en assistent, syklet bak.

Som det går fram av sitatet over, og som flere informanter dro frem, var Anders en gutt som likte at ting skjedde rundt ham, og han elsket fart og spenning. Dette kunne være en innfallsport til ekte samhandling.

-Jeg tenker på når de tok den elektriske rullestolen og kjørte av gårde – Altså da koste de seg, guttene og han i rullestolen! Det var ikke bare for å ta seg av ham som satt oppi... For da stod de ikke bare bak eller sprang etter, da hang de på stolen og kjørte på samme tid...! Det var jo max for ham som satt oppi, og fryden var like stor for begge. Og samspillet var jo der.

At medelevene kan være en ressurs, kom fram da de fikk slippe mer til i friminuttene. Som kompensasjon for at det etter hvert ble vanskeligere å få til en inkludering inne i timene, ble det, etter forslag fra foreldrene, opprettet ordning med friminutfaddere, der to og to hadde ansvar for ham i friminuttene gjennom uka. Flere forskere (Engan og Tøssebro 2006, Kristiansen 2002) peker på at bruken av assistent både kan støtte deltakelse – og komme i stedet for deltakelse blant medelever.

-Jeg tror medelevene er veldig undervurdert, egentlig. At det er mye å hente der, både i forhold til sosialt samspill og som ide-grunnlag for de voksne.

Etter hvert fikk Anders digitalt fotoapparat. Det ble fortalt at det i mange år var fast rutine at det digitale fotoapparatet fulgte Anders, og ulike situasjoner han var oppe i, enten på skolen eller hjemme, ble fotografert. Bildene ble så lagt inn på PC med Power Point program, og så ble dette vist i klassen hver mandag. Dette gav Anders mulighet til å formidle hva han hadde opplevd på skolen, på fritid og hjemme. I starten var det de voksne som både fotograferte og la inn presentasjonene, så overtok medelevene fotograferingen mens de voksne laget presentasjonene – før elevene til slutt fikk ansvaret for alt.

-Og så tok de bilder av ham i ulike situasjoner- og det ble jo bilder av hverandre og forskjellig. Det var jo viktig at det var bilder av de andre også, og jentene poserte jo – oppå stolen og.. Det var motivasjon til å være sammen med Anders også. Det var jo motiverende å ta bilder og være med på å lage denne presentasjonen.

For at det skal være ekte samhandling, er det viktig at en har aktiviteter som engasjerer de andre elevene også, slik at det de gjør sammen med Anders ikke bare er noe de gjør for hans del. Arbeidet med disse Power Point presentasjonene blir fra alle informanter nevnt som noe medelevene og Anders har sammen, som skaper engasjement både under fotograferingen, lagging av presentasjonen og under fremføringen. Håstein og Werner (2004) mener det er viktig å fokusere på om tilpassede læremidler også kan brukes i en videre sammenheng med tanke på inkludering.

5.2.6 Samvær med likesinnede

Både foreldre og skolens informanter forteller at de etter hvert så at avstanden mellom Anders og medelevene ble større, og at det var avstand i interesser. Dette leder naturlig over til et spørsmål om samvær med likesinnede. Det er også et av de områdene som det er mye oppmerksomhet på i debatten om inkludering av sterkt funksjonshemmede barn i vanlig skole.

Flere av informantene har i ulike sammenhenger kommet inn på dette. Anders sin skole hadde ikke base for funksjonshemmede elever eller tilknytning til noen forsterket skole eller –klasse. De hadde imidlertid i den tiden Anders gikk der hele tiden en annen funksjonshemmet elev. Den ene var eldre enn ham og flyttet etter hvert over på ungdomsskolen, mens det da kom en ny elev til. De hadde også kontakt med en multifunksjonshemmet elev fra en annen skole i enkelte aktiviteter. Disse elevene hadde musikkterapi sammen, og de møttes også på avlastning.

...så så jeg jo hvordan de blomstret, hvor glade de var i hverandre – så det er nok viktig å få være sammen med likesinnede også.

Foreldrene uttaler:

Så da hadde de jo en gruppe for de likesinnede blant de funksjonshemmede, slik at de skulle få være sammen på sitt nivå og ha det kjekt med sine behov. Det er alfa og omega for trivsel, tror vi. Det er viktig å kunne møte samme type folk som seg selv.

Mye tyder i følge Dalen (2006) på at funksjonshemmede barn og unge har behov for å møte andre i samme situasjon i kortere eller lengre perioder i løpet av skoletiden. Det blir også vist til (ibid) at selv om disse elevene er tilknyttet vanlig klasse og deltar i fellesaktiviteter, blir de likevel ofte ensomme i skolehverdagen. Det handler også om sosial sammenlikning, behovet for å kunne sammenlikne seg med noen de føler seg faglig og sosialt likeverdige med.

5.2.7 Inkludering av foreldre i foreldrefellesskapet

Inkludering av et funksjonshemmet barn i skolefellesskapet omfatter mer enn bare barnet. Foreldrene er også en del av dette. En av informantene uttalte at i spørsmålet om inkludering kan det være viktig også for foreldrene at de tilhører det som er nærskolen. Vedkommende opplevde at foreldrene til Anders hørte til der.

Foreldrene selv gir uttrykk for det samme:

..... Vi følte oss veldig inkludert i den foreldregjengen, det gjorde vi.

Det blir fortalt at klassen med foreldre var på tur eller hadde klassefest et par ganger i året, og da ble det alltid lagt opp slik at også Anders skulle få være med. At andre foreldre tok så hensyn til Anders og gjorde alt for å inkludere ham og dermed også foreldrene, opplevdes godt:

I undersøkelsen til Kristiansen (2002) kom det frem at foreldre som har barn med spesielle behov i vanlig skole følte seg mer inkludert i foreldrefellesskapet enn foreldre som hadde barn i segregerte tiltak. Det som kommer frem i svarene fra Anders sine foreldre tyder også på at de føler seg inkluderte i foreldrefellesskapet.

Flere forskere (Kristiansen 2002, Østrem 1998, Solli 2005) tar opp at foreldrene til barn med spesielle behov føler seg utenfor på foreldremøter. Grunnen til dette sies å være at mange av temaene som tas opp ikke gjelder deres barn. Det ble derfor også stilt spørsmål om hvordan foreldrene opplevde foreldremøtene i klassen. Til dette ble det svart at de følte seg inkludert, samtidig som de også var litt utenfor. Anders hadde

andre dagsplaner og andre behov enn resten av klassen, og derfor ble mye av det som ble drøftet noe som gjaldt andre og ikke dem.

*Det var en dobbeltfølelse, jeg sitter her med en dobbeltfølelse.
Utgangspunktet var at jeg følte meg inkludert, men samtidig utenfor.
Han fikk ukeplan, han som de andre, for at vi skulle være informert. Vi
var jo likevel utenfor når læreren tok opp skolearbeid og konflikter i
klassen.*

En ser altså her at det Anders sine foreldre uttaler samsvarer mye med det forskerne henvist til ovenfor også fant.

5.3 Kompetanse

Skolens kompetanse er viktig for å kunne gi eleven med spesielle behov et best mulig tilbud. I teoridelen min blir det pekt på at kompetanse kan omfatte både den formelle kompetanse som blir gitt gjennom utdanning og sertifisering for en oppgave, men at kompetanse også kan være den kompetansen en har opparbeidet seg gjennom den praksis en har. Jeg ønsket å få tak i hvordan skolen selv ser seg rustet til å ta i mot sterkt funksjonshemmede elever og hvordan kompetansehevingen på dette området foregår.

5.3.1 Skolens kompetanse

Alle informanter, både skoleansatte og foreldre, signaliserer at skolen hadde liten kompetanse på så sterkt funksjonshemmede barn da de fikk Anders til elev i første klasse.

Men jeg må si at vi har opplevd å ha strevd ganske mye her med å ha en så sterkt funksjonshemmet elev som Anders var. Det har vært en kjempeutfordring. Vi kunne jo ingenting når han begynte her.

Å arbeide med multifunksjonshemmede elever er noe helt forskjellig fra å undervise elever uten så store særskilte behov. Det kan i utgangspunktet være vanskelig å vite hvordan en skal gripe fatt i denne oppgaven.

Det er jo en helt annen måte å tenke på enn vanlige allmennlærere, for de tenker veldig mye fag hele tiden. Jeg innbiller meg at det er vanskelig for andre typer lærere å sette seg inn i denne type jobbing.

Elever med så store funksjonshemninger som de Anders hadde krever mye mer omfattende kompetanse enn bare pedagogisk og spesialpedagogisk. Det er behov for også medisinske kunnskaper. Det blir sagt at det er krevende å arbeide med sterkt funksjonshemmede elever uten å ha fått skikkelig opplæring om funksjonshemmingen og hvordan takle den.

Vi har et ansvar som ligger langt over vanlig skoleansatte. Vi har jo ansvar for både medisinerings og stell, og den påkjenningen du har med at det ofte er en syk person du har med å gjøre, den er jo ganske krevende. Så skal du hele tiden vurdere om personen er frisk nok til å være på skolen eller bli sendt hjem. Det er et veldig stort ansvar.

Det at det kreves så mye medisinske kunnskaper, mener informantene gjør at det er behov for omfattende opplæring. Denne mener de bør gå over tid, slik at en har noen å spørre når nye ting dukker opp. Det tas opp at det har vært svært mye å sette seg inn i både når det gjelder opplæring, medisinerings og bruk av utstyr, at oppgavene er mangfoldige og ansvaret i blant tyngende.

Vi har jo diskutert det før at du er læreren deres, du er hjelpepleier – du er alt.

Det kommer frem i samtalene at skolen har fått mye god oppfølging når de har bedt om det, både fra PPT og barnehabilitering, men at det hadde gitt et annet grunnlag om de i forkant, før eleven begynte på skolen, kunne fått en grunnleggende opplæring - både i forhold til det opplæringsmessige, det medisinske og når det gjelder utstyr.

For pedagogen har utfordringen særlig vært hva en skal arbeide med. Dilemmaet har vært om en skal stole på det en selv ser og tror eller om en skal strekke seg etter det foreldrene mener.

Jeg har vel hele tiden, eller veldig ofte i hvertfall, følt at jeg har lagt lista litt for høyt...

Selv om starten, og de første årene især, opplevdes utfordrende for skolen, kommer det frem at de underveis fikk mye kunnskaper og høstet mange erfaringer. Rektor uttaler:

Og vi har jo hatt erfaring med Anders i bortimot sju år, og det er klart at vi har lært utrolig mye. Altså, vi har jo et helt annet ståsted når det gjelder å ta i mot funksjonshemmede elever nå enn det vi hadde den gangen.

Også de andre informantene viser til at kompetansen har kommet etter hvert. De opplever en annen trygghet i forhold til arbeidet, og det hever også selvtilliten.

Skolen har vært gjennom en prosess der de har opparbeidet erfaringer og kompetanse, og som rektor sa, så vil de nå ha et helt annet grunnlag for å ta i mot nye funksjonshemmede elever.

Kompetanseheving gjennom nettverksarbeid

Spesialpedagog og assistenter påpeker at arbeidet kan oppleves som vanskelig og ensomt, og at de føler behov for både kunnskapsheving og noen å diskutere med. Spesialpedagog har vært eneste med denne profesjonen i 5 år.

Ja, og det synes jeg har vært litt slitsomt. Det er en svakhet at du har veldig få å snakke og diskutere ting med.

Det ble dannet en nettverksgruppe for dem som arbeider med multifunksjonshemmede barn i fylket, og personalet rundt Anders fikk tilbud om å delta i denne. Gruppen dekket tydeligvis et behov. Den gav både faglig påfyll og var en møteplass for inspirasjon og utveksling av erfaringer. En assistent sa dette:

Da jeg fikk lov til å gå på de nettverkssamlingene, ble jeg så glad. Det var helt fantastisk!

Personalets behov for å treffe likesinnede er noe alle de som er i direkte arbeid med eleven trekker frem når det er snakk om inkludering i vanlig skole i forhold til segregerte opplegg. Dalen (2006) påpeker at ved spesialtilbud, forsterkede skoler og spesialskoler vil det være flere fagpersoner som arbeider med det samme, en får

samlet ressurser og kompetanse, og fagpersonene vil dermed lettere oppleve faglig stimulering og anerkjennelse.

Foreldres kompetanse som en ressurs for skolen

Skolen opplevde at de hadde lite kompetanse på sterkt funksjonshemmede barn, og foreldrene erfarte også at dette var tilfelle. Med et multifunksjonshemmet barn som Anders var det hensyn å ta og tilpassinger på de fleste områder. I tillegg til medisinske områder, stell og ernæring, var det nødvendig å kunne tolke ham og kjenne handlingsmønsteret hans.

Foreldre var opptatt av at det basale i forhold til støtte og avlastning av kroppen måtte gjøres riktig. Det var dette de så som basiskunnskaper og noe de syntes det var viktig å formidle.

Det gikk på slike basisting som hvordan skal Anders sitte i stolen. Hvis han kom i feil stilling, ble han sliten og da mistet han overskudd til å være med i det som skjedde rundt. Så det husker jeg vi jobbet mye med.

En annen ting det ble brukt mye tid på var kommunikasjon. Anders hadde ikke talespråk, og han hadde store vansker med målrettede bevegelser. Foreldrenes måte å tolke Anders på var viktig å overføre til skolen.

.... men etter første besøk var de sikker på at det trengtes, for da var reaksjonsmønsteret hans slik at de tolket det motsatt av hva det var. Dermed, hadde ikke jeg vært med, ville de ha sluttet med både det ene og det andre, fordi de tolket Anders som redd.

Denne kompetansen som foreldrene har om kommunikasjon kan bare overføres til skolen ved at skole og foreldre er til stede sammen med barnet samtidig og erfarer de samme reaksjonene.

Kompetanse om grunnleggende behov mente foreldrene måtte ta utgangspunkt i den erfaringen og de kunnskapene de hadde med Anders. Østrem (1998) peker på at skolen bør gjøre seg nytte av foreldrenes kompetanse i forhold til eget barn, og at dersom skolen ikke trekker denne kompetansen inn i arbeidet sitt, vil de sannsynligvis gjøre en dårlig jobb.

6. Samarbeid

Samarbeid forutsetter at alle grupper er aktivt med i prosessen og har innvirkning på det som blir bestemt ut fra de kunnskaper, forutsetninger og roller de har. En av førforståelsene mine var at det er vanskelig å få til inkludering av sterkt funksjonshemmede barn i skolen uten at det foregår et utstrakt samarbeid, og at dette omfatter både skolens samarbeid med foreldre, samarbeid internt på skolen, samarbeid med aktuelle parter ved overganger, og samarbeid med instanser i skolens støtteapparat som PPT, spesialpedagogiske kompetansesenter og barnehabilitering. Alle disse områdene var vi inne på i intervjuene. De temaene innenfor samarbeid det ble fokusert mest på, var samarbeid internt på skolen og samarbeid med foreldre. Fordi jeg må begrense oppgaven av plasshensyn, tar jeg her for meg bare samarbeid internt på skolen og samarbeid med foreldre.

6.1.1 Samarbeid internt på skolen

En del av samarbeidet innad i det personalet som arbeider med Anders har også vært nevnt under punktet inkluderende strategier. Skolens informanter legger vekt på at det er nødvendig med et utstrakt samarbeid dersom en skal få til å inkludere den funksjonshemmede eleven i det daglige livet i skolen.

Personalet rundt Anders har faste planleggingsmøter hver 6.uke. Disse møtene brukes både til planlegging av aktiviteter og temaer, men også til å drøfte praktiske problemer og gjennomgå aktuell informasjon og tilrettelegging.

Så vi har hatt diskusjoner om mating, stell og flyttesituasjoner, ting vi ikke får til å fungere – og ting som går bra.

Alle skolens informanter, fra rektor til assistenter, sier at hver 6. uke er for sjelden. Argumentet for at de ikke har klart å få til hyppigere møter, er at assistentene er bundet opp med andre elever og SFO.

Det er oppnevnt en ”hovedassistent” som har ukentlige møter med kontaktlærer der ukens plan blir gjennomgått og det blir drøftet hvordan en kan tilpasse opplegget for deltakelse av Anders. Denne assistenten har ansvar for å informere de andre assistentene.

Rektor har ikke vært deltaker på de faste møtene. Det blir imidlertid påpekt at rektor har ”en åpen dør” og blir involvert når det er saker som innbefatter deltakere utover teamet.

For å klare å gjennomføre ressurskrevende prosjekter personellmessig blir det vist til at gjennom et godt samarbeid med SFO klarer en å omdisponere assistenter til bruk på eksempelvis prosjekter og turer.

6.1.2 Samarbeid skole - foreldre

Grunnlaget for kontakt mellom foreldre, barnehage og skole ble lagt i ansvarsgruppa ved at den inviterte skolen til møte 1 ½ år før skolestart. Fra skolen møtte her en person fra administrasjonen. Foreldre var på befaring på skolen omtrent samtidig for å se på de fysiske forholdene og hva som trengtes av hjelpemidler. På denne befaringen var fysioterapeut med.

Rektor og skole sier så at det var en del kontakt mellom skolen og barnehagen året før skolestart for å forberede seg på å ta imot Anders. Foreldrene uttaler at de ventet på at ting skulle skje og på at de skulle bli kontaktet av skolen. På dette punktet er det altså motstridende opplysninger fra foreldre og skole. Dersom jeg hadde lagt opp til et prosjekt der jeg også tok med dokumentanalyse, ville jeg hatt mulighet til å undersøke hva som virkelig skjedde ved å studere møtereferat. Kanskje kan det her ha vært en informasjonssvikt, at foreldre ikke er blitt informert om det som har foregått.

Mangel på informasjon blir påpekt av foreldrene som gjennomgående i tiden før skolestart. De var ikke informert om samarbeidet som pågikk mellom barnehage og skole, de fikk ikke informasjon om hvem som skulle være kontaktlærer eller hvem

Anders skulle gå i klasse med. De opplevde skolen som passive i starten. Samtidig stiller de spørsmål om det var passivitet eller bare en avventende holdning.

Etter den første forvirrende starten, følte foreldrene at Anders var velkommen på skolen, og at samarbeidet kom i gang. Men de kjente lenge på at det var store krav til dem om å følge med og ta initiativ dersom Anders skulle ha en bra skoledag. Dette var noe som opplevdes slitsomt. Erfaringer fra skolestart gjorde at foreldrene var forberedt på at det kunne bli en tøff overgang også til ungdomsskolen, og at det var viktig at denne planleggingen måtte startes i tide.

Så var det jo dette med at da han kom i 4.klasse, tenkte vi at nå kunne vi slappe av, for nå gikk det jo så bra. -Men så tenkte vi at når vi brukte fire år på..., så var det jo ikke fire år på ungdomsskolen.....Så fant vi ut at vi må likevel selv prøve å gjennomføre den samme dialogen, gjøre det på samme måte som vi gjorde i forhold til barneskolen...

Det at foreldre opplever at det er de som må ta initiativ og samordne for å få tiltak i gang, kommer fram også i andre undersøkelser (Østrem 1998, Kristiansen 2002, Solli 2005, Lundeby og Tøssebro 2006).

Foreldrene viser imidlertid til at de i flere tilfelle tilfeldigvis har fått informasjon som har fått foreldrene til å forstå at det gjerne har vært ”jobbet litt mer i kulissene enn det de gav uttrykk for”.

Det er klart at de er ikke vant til å gi foreldrene informasjon hele tiden om hvilke planer de har for elevene.. – og så blir det en slags kollisjonskurs da, når vi foreldre har behov for mer informasjon enn det som er vanlig.

Det kan synes som at noe av det ansvaret foreldrene føler for at ting skal bli satt i gang, kan lettes ved at skolen informerer om tiltak som er tenkt, ved at det blir en kommunikasjon i planleggingsfasen.

Moseng (1999) legger i sin definisjon av samarbeid vekt på den frivillige og uformelle kommunikasjonen. Resultatene fra min undersøkelse viser at det er mye uformell kommunikasjon mellom hjem og skole rundt den funksjonshemmede eleven._

Rundt Anders var det de siste årene faste møter hver 6.uke for kontaktlærer, spesialpedagog og assistenter. Foreldre var med ved behov; de kunne enten bli innkalt eller selv signalisere at de ønsket å være med. Disse møtene handlet ikke først og fremst om det pedagogiske; de gikk mer på inkluderende, sosiale og andre rent praktiske ting. Både foreldre og skolens informanter fremholder møtene som nyttige og nødvendige.

Samtidig kommer det fram at det har vært en til tider vanskelig prosess, der begge parter har følt samarbeidet utfordrende. I teoridelen viste jeg til at flere forskere (Lundeby og Tøssebro 2006, Østrem 1998, Kristiansen 2002 og Solli 2005) peker på at mange foreldre til barn med spesielle behov opplever samarbeidet med skolen som problematisk.

Både foreldre og skole sier at foreldrene har kjempet for Anders og stilt spørsmål til en del av det skolen gjorde eller ikke gjorde. Skolen opplevde dette til tider som kritikk i en vanskelig arbeidssituasjon. Det blir på en del områder vist til litt motstridende syn på hva en skal gjøre og ikke gjøre, hva eleven skjønner og ikke skjønner. Samtidig forstår de på skolen at foreldrene har stått på, og at kritikken på en del områder var berettiget og gav bedre forhold:

..for det er ikke lett å komme inn og være helt ufaglært på en sånn elev. Det tok ikke lange tiden før vi forandret litt på rutinene her og fikk inn faste folk, og da merket jeg at foreldrene fikk ned skuldrene litt.

Foreldrene var til tider frustrert fordi skolen ikke fulgte opp forslag de kom med og som de hadde tro på. Skolen måtte ha tid til å prøve ut på egen hånd før de kunne sette i verk nye opplegg eller gjøre praktiske endringer.

---- Det har vi opplevd flere ganger. Vi har kommet med innspill, og så har de måttet bruke ett eller to år før de har kommet med forslaget selv.

Foreldrene uttaler at de ikke ønsket å gripe inn i det pedagogiske opplegget mer enn andre foreldre gjør; de mente at det var ikke deres område. Et unntak var bruk av

datamaskin, der det var ulike oppfatninger. Dette tar både skole og foreldre opp. Løsningen ble å koble inn kompetanse utenfor skolen, som etter hvert fant en annen bruk av data; bruk av bryterstyrte Power Point presentasjoner som et kommunikasjonshjelpemiddel mellom hjem og skole, Anders og medelever.

Samarbeidet omfattet mye uformell kontakt fra dag til dag gjennom kontaktbok og telefoner. Kontaktboken ble brukt til beskjeder begge veier. Kontaktlærer legger vekt på den nære kontakten med foreldre når det gjelder å ha utstyr tilgjengelig på kort varsel.

Foreldre måtte ofte stille bil, sykkel og sånne ting disponibelt på kort varsel. De ville det skulle være sånn for ham også, så det var bare å ringe, når det var.

På spørsmål til foreldrene om det var ting de egentlig ikke ønsket å delta i, men som de likevel måtte være med på, er svaret at det i såfall var mengdeorientert. Det ble mye for foreldrene å engasjere seg i. Dette gikk ikke på prosjekter, men mer på den praktiske rutinen. Stadig påminninger på avtaler og elementære ting i forhold til Anders opplevdes som slitasje i perioder.

7. Avsluttende oppsummering og drøfting

Formålet med oppgaven min var å finne ut noe om hvordan en kan få til en god inkludering av multifunksjonshemmede elever i vanlig skole. Det kunne vært valgt ulike tilnærminger med denne hensikt. En måte kunne være å fokusere på ytre rammer som ressurstildeling, organisering og bygningsmessige forhold. Jeg valgte imidlertid som hovedområder skolekultur, inkludering, kompetanse og samarbeid. Dette gjorde jeg fordi jeg tror det er tema som kan ha betydning for hvordan inkluderingen oppleves, både av det funksjonshemmede barnet og av dem som er rundt det.

Prosjektet mitt har jeg knyttet til en skole der jeg hadde en oppfatning av at de hadde fått til en god inkludering av en multifunksjonshemmet elev. Informantene er foreldre til eleven, kontaktlærer, spesialpedagog, assistenter og rektor. Det som kommer frem, er at de har fått til mye, men at dette har vært en lang og krevende prosess for både foreldre og skole.

Jeg hadde en førforståelse av at en positiv holdning til inkludering var viktig. Foreldrene har en grunnleggende innstilling om tilknytning til den lokale skolen som verdifull. Det er viktig at han er kjent i nærmiljøet og at andre kjenner ham og kan hilse på ham. Det at foreldrene er bevisste på at de ønsker barnet inkludert, gjør også at de er aktive overfor skolen med innspill på dette området.

Skolens informanter synes å ha en "både-og-holdning": De ser det som viktig at den funksjonshemmede eleven skal få et tilbud i hjemmeskolen sammen med barn fra nærområdet. I tillegg grunngir de dette med at medelevene opparbeider seg verdifull kompetanse, og at disse får et naturlig forhold til mennesker med omfattende vansker. Store faglige utfordringer, manglende kompetanse og få samarbeidsparter ved samme skole oppgis som grunner til at skolens informanter ser forsterkede skoler eller baser som alternativ. Samtidig blir rektors signaler om en inkluderende skole, der alle er en del av fellesskapet, påpekt av flere som en viktig faktor for å skape en inkluderende

skolekultur. Dette gjøres blant annet ved å presisere at kontaktlærer for klassen også er kontaktlærer for og har ansvar for den funksjonshemmede eleven.

Samarbeid innenfor teamet, samarbeid med andre på skolen og med SFO oppgis som vesentlige faktorer for den fleksibilitet som kreves for å gi et tilbud som skal omfatte alle, både i skolehverdagen og ved arrangementer og turer ut av skolen. Hyppig og nær kontakt med hjemmet betyr også mye i denne sammenheng.

Overganger fra ett system til et annet, som fra barnehage til skole, eller fra barneskole til ungdomsskole, trer fram som områder det er viktig å starte planlegging av i god tid. Det ser ut til at denne fasen vil trenge god kommunikasjon mellom partene. Tilstrekkelig informasjon fra skolen om hvilke tiltak som planlegges, vil sannsynligvis kunne lette noe på det ansvaret foreldre føler i forbindelse med slike overganger.

Det ble sagt av skolens informanter at de hadde svært liten kompetanse på store funksjonshemminger da eleven begynte på skolen, og at dette ble opplevd som en stor utfordring. Samtidig kommer det fram at de underveis fikk mye kunnskaper og høstet mange erfaringer. Følgende uttalelse bekrefter det: *"Det er klart vi har lært utrolig mye. Vi har jo et helt annet ståsted når det gjelder å ta imot funksjonshemmede elever nå enn det vi hadde den gangen"*. Kompetansen ble opparbeidet underveis, mye ved opplæring fra foreldre i konkrete situasjoner og i samarbeidsmøter, men også i nettverkssamlinger sammen med andre fagpersoner som arbeidet med multifunksjonshemmede. Disse nettverkssamlingene fremheves som svært verdifulle både for kompetanseheving og mulighet for de ansatte til å møte likesinnede.

Samhandling er en viktig del av inkluderingsbegrepet. Alle informanter uttaler at det var lettere å få til inkludering de første årene på skolen. Dette hadde både sammenheng med mer like interesser og at det etter hvert ble stilt større faglige krav til de andre elevene. Tilpasset opplæring for den funksjonshemmede eleven, med opplæring, trening, behandling og stell - ting det var vanskelig å legge til klasserommet, blir også nevnt som årsaker til at det ble mindre tid felles.

Når en skal drøfte inkludering av funksjonshemmede elever i vanlig skole, er det naturlig å gjøre dette ut fra et sosialiseringssynspunkt. De viktigste påvirkningene for barnets utvikling mener Bronfenbrenner (1979) utgjøres av de tre delene aktiviteter, sosiale relasjoner og roller.

Det skilles mellom aktiviteter barnet utfører alene, aktiviteter som utføres i fellesskap med andre eller aktiviteter som utføres med barnet som tilskuer. For et multifunksjonshemmet barn som har vansker med kommunikasjon og målstyrte bevegelser, er det ikke så enkelt å utføre aktiviteter alene. Nesten alt vil måtte gjøres i fellesskap med andre eller som tilskuer til deres aktivitet. Denne skolen har vært på jakt etter aktiviteter der det er mulig å inkludere barnet på en god måte. For at det skal bli naturlig samhandling, må disse aktivitetene oppleves som motiverende også for de andre elevene.

Det har tidligere i oppgaven vært nevnt et systemperspektiv på tilpassede læremidler ved å tenke på at de læremidlene som er individuelt tilpasset det funksjonshemmede barnet også bør kunne brukes i en større sammenheng. Dette har det i undersøkelsen kommet fram flere eksempler på: Bryterstyrte Power Point-presentasjoner, tenkt som et kommunikasjonshjelpemiddel, har blitt en felles aktivitet. Dette opplegget er knyttet sammen med friminutfaddere, to medelever som gjennom uka skal følge eleven i friminuttene, ha ansvar for felles aktiviteter og for å fotografere, og sammen med Anders lage og stå for presentasjonen i starten av neste uke. Rullestolen er et annet eksempel på noe elevene kan ha felles glede av. Å dele fart og spenning, i – og på en rullestol brukt som racerbil, kan være en frydefull og spennende felles aktivitet.

Samhandling og kontakt mellom Anders og medelever handler også om sosiale relasjoner, om følelsesmessige kvaliteter. Det at elevene kan gjøre ting sammen, de kan observere hverandre og de kan gi tilbakemeldinger vil ha en utviklende effekt. Det kommer fram i undersøkelsen at medelevene er en ressurs for Anders, og at de er opptatt av hverandre. Det å eksistere i hverandres tanker er også en del av dette.

Selv om skolen ikke har base for funksjonshemmede elever, hadde de faste opplegg med musikk og sansestimulering sammen med to andre funksjonshemmede elever. Både skolens informanter og foreldre trekker frem at dette var til stor glede for Anders. Å være sterkt funksjonshemmet i en ”vanlig” klasse innebærer *en* rolleforventning – å være funksjonshemmet sammen med andre funksjonshemmede er en helt annen rolle. Ut fra undersøkelsen min kan det se ut som Anders hadde glede og utbytte av begge deler.

I arbeidet med denne undersøkelsen har jeg underveis sett at jeg har en svært vid problemstilling og at jeg kanskje ville tjent på å snevre den mer. Jeg har opplevd at flere av temaene kunne det vært interessant å gå i dybden på, men ut fra denne oppgavens lengde var det ikke mulighet for det. Overgang barnehage- skole, starten på skoletiden, merker seg ut som et tema det er viktig å fokusere på, fordi det er her mye av grunnlaget for elevens skoletilbud og samarbeid mellom hjem og skole legges. Å tilføre personalet nødvendig kompetanse for den oppgaven de skal utføre vil etter det som har kommet frem fra informantene også ligge inne i denne delen. Dersom jeg hadde valgt en annen tilnærming, med dokumentanalyse som del av metoden, kunne jeg ha fått tak mer konkret om denne overgangen, et tema jeg ser vil være aktuelt å forske mer på. En annen måte å forske på oppgavens problemstilling ville vært å inkludere informanter fra flere skoler i prosjektet. Det kunne også være aktuelt å se det fra bare foreldres synsvinkel eller bare skolens.

Jeg stilte samtlige informanter et siste spørsmål før vi avsluttet intervjuene. Dette handlet om hva de ville valgt dersom det var deres barn som var funksjonshemmet og de hadde flere alternativ. Svarene fra skolens informanter spredte seg fra tilbud på en base for funksjonshemmede barn, men med tilknytning til en vanlig klasse - til å være elev i vanlig klasse de første årene og så et spesialtilbud fra 6.-7- klasse. Også de som hadde dette siste alternativet understreket viktigheten av muligheter for å treffe andre funksjonshemmede som del av skoletilbudet i vanlig klasse. Foreldrene, som altså hadde et funksjonshemmet barn svarte: *”Vi ville ha gått inn for et ganske*

likt opplegg av det vi har hatt. Altså inkludering i vanlig skole, men med mulighet til samspill med andre funksjonshemmede barn som del av ukeplanen”.

Prosjektet mitt tar utgangspunkt i opplegget rundt en elev, og det er derfor for lite til å være generaliserbart til andre. Men det kan kanskje gi noen erfaringer og tanker til andre i samme situasjon.

Kildeliste

- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, Halvor (2000): *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Booth; Tony og Mel Ainscow (2001): *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Briseid, Lars Gunnar (2006): *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bø; Inge (2004): *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2003): Hvis spesialundervisning ikke fantes? I: *NOU 2003:16. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2006): ”Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...” *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dahl, Eirik (2006): ”Medelevers kompetanse” *En studie av elever i 6.klasse og deres kompetanse i forhold til medelev med funksjonshemming*. Oslo: Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Engan, Elin og Jan Tøssebro (2006): ”Sosial deltakelse i skolen”. I: *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Frølich, Andreas (1998): *Basal stimulering for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gjærum, Bente (1993): ”Habilitering av barn i et helhetsperspektiv”. I: *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrologisk perspektiv*. Bente Gjærum og Bjørn Ellertsen (red). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, Peder (2000): *For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskolen*. Høgskolen i Volda og Møreforskning. Forskningsrapport nr.39.

-
- Hjelmbrekke, Herlaug (2003): *"Hainn va ein ressurs for skolen vår". Kasusstudie av læringsprosesser i ein klasse med store individuelle variasjonar*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU. Hovedfagsoppgave i pedagogikk.
- Horgen, Turid (2002): *Elever med svært store og sammensatte lærevarer*. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Horgen, Turid (2006): *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, Hallvard og Sidsel Werner (2004): "Spesialpedagogikk i en inkluderende skole". I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johnsen, Gisle (2006): Intervjuet- en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kokkersvold, Erling (1994): Økologisk perspektiv. I: *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Eva Johannessen, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, John-Ingvar (2002): "Et fellesskap av unntak" En undersøkelse om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen. Hamar /Bergen: Handikappede Barns Foreldreforening / Norsk Lærarakademi.
- KUF, 1996: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (L97)*.
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundeby, Hege og Jan Tøssebro (2006): "Det er jo milepæler hele tiden. Om familien og "det offentlige"". I: Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red): *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moseng, Bera Ulstein (1999): *Samarbeid mellom hjem og skole om barn med funksjonshemninger. En kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA Skriftserie 4/1999.
- Nilsen, Sven (2004): *Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring*. I: Edvard Befring og Reidun Tangen (red). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Nordahl, Thomas. (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas og T Overland (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Rapport 20. Oslo: NOVA
- Nordland, Eva (1972): *Psykologi og mentalhygiene. Pedagogisk psykologi*. Oslo: Aschehoug.

-
- NOU 1997:25: Ny kompetanse: Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/NOUer/1997/NOU-1997-25.html?id=141157> Lesedato 10.02.2008
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova. Lov av 17.juli 1998 nr.61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Ravn, Birte(1995): Samarbejde, magt og tillid- en begrebsdredning, et analysegrunnlag og et forslag til samvirke. I : *Mellem hjem og skole. Et spørsmål om magt og tillid*. PerArneberg og Birte Ravn (red). Oslo: Praxis Forlag.
- Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rømmen, Astrid Kristiansen (2006): "*For oss var det heilt naturleg*" Ein kvalitativ studie av normalelevar i ein inkluderande klasse. Oslo: Masteroppgave i spesialpedagogikk. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Rønsen Ekeberg, Torill og Jorunn Buli Holmberg (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, Kjell (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik (2006): På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk nr. 2/2006*.
- Solli, Kjell-Arne (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge. Revidert i juni 2004*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- St.meld.nr.23 (1997-98): *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- Strømstad, Marit, Kari Nes og Kjell Skogen (2004): *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Torshov kompetansesenter (2006): *Statusrapport om arbeidet med landsdekkende funksjon på området svært alvorlig og dyp utviklingshemming*. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Tøssebro, Jan (2006): Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst. I: Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red): *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, Jan, Elin Engan og Borgunn Ytterhus (2006): Har vi en inkluderende skole? I: Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red): *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2006): Hva er kunnskapsløftet?

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloeftet/Hva-er-Kunnskapsloeftet.html?id=86769> Lesedato 19.03.2008

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring*. Regelverk, prosedyrer og prosesser. Revidert utgave 2004.

Ytterhus; Borgunn og Jan Tøssebro (2006) Jevnaldermiljøet. I: *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Østrem, Knut (1998): *Hvordan opplever foreldre til barn med store funksjonshemminger møtet med skolen? En undersøkelse etter oppdrag og i samarbeid med en referansegruppe fra Handikappede Barns Foreldreforening*. Oslo: Handikappede Barns Foreldreforening.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema foreldre

Anne-Gro Skjerpings Grane,

Øyraholt 6, 6817 Naustdal, Tlf. 57819560 / 90932744

E-post: annegrograne@hotmail.com

Naustdal, april 2007

Til foreldre.

Eg viser til tidlegare munnleg informasjon om prosjektet.

Eg er for tida deltidsstudent ved mastergradsstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane / Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I samband med studiet arbeider eg med eit prosjekt om inkludering av multifunksjonshemma elevar i vanleg skule.

Problemstillinga er: Korleis kan ein få til god inkludering av multifunksjonshemma elevar i vanleg skule?

Eg veit at dette er ein aktuell problemstilling for dykk, og på denne bakgrunn ynskjer eg å intervju dykk. Prosjektet er tenkt lagt opp som ei intervjuundersøking rundt dykkar son, med intervju av dykk foreldre, rektor og dei som arbeider rundt eleven på skulen. Sjølv intervjuet vil ta 1-2 timar, og vil bli gjennomført i løpet av mai / juni 2007.

Å delta i intervjuet er frivilleg, og det er høve til å trekke seg frå deltaking undervegs. Alle opplysningar vil bli behandla anonymt og konfidensielt, og eg har teieplikt. Intervjuet vil bli sletta ved prosjektslutt.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Rettleiaren min er Astrid Øydvin.

Eg håpar på positiv tilbakemelding.

Med vennleg helsing

Anne-Gro Skjerping Grane.

Vi har mottatt informasjon om undersøkinga og ynskjer å delta.

Vi er informert om at vi kan trekke oss undervegs.

Vi godkjenner også at aktuelle informantar på skulen vert intervjuet om skuleopplegget rundt vår son.

Dato:

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema skole

Anne-Gro Skjerping Grane, Øyraholtan 6,6817 Naustdal,

Tlf. 57 81 95 60 / 90 93 27 44,

E-post:annegrograne@hotmail.com

Naustdal, april 2007

Til aktuelle informantar.

Eg er for tida deltidsstudent ved mastergradsstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane / Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I samband med studiet arbeider eg med eit prosjekt om inkludering av multifunksjonshemma elevar i vanleg skule.

Problemstillinga er : Korleis kan ein få til ei god inkludering av multifunksjonshemma elevar i vanleg skule?

Prosjektet er tenkt lagt opp rundt ein elev ved din skule, og eg har tenkt å intervju foreldre, rektor og dei som arbeider rundt eleven.

Eg veit at dette ved din skule har vore eit aktuelt arbeidsområde, og at du sit inne med mykje konkret erfaring. På denne bakgrunn ønskjer eg å intervju deg.

Sjølve intervjuet vil ta 1-2 timar, og vil bli gjennomført i løpet av mai / juni 2007.

Å delta i intervjuet er frivilleg, og det er høve til å trekkje seg frå deltaking undervegs. Alle opplysningar vil bli behandla anonymt og konfidensielt, og eg har teieplikt. Intervjuet vil bli sletta ved prosjektslutt.

Prosjektet er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Rettleiaren min er Astrid Øydvin, Høgskolen i Sogn og Fjordane.

Eg håpar på positiv tilbakemelding.

Med vennleg helsing

Anne-Gro Skjerping Grane

SAMTYKKESKJEMA

Eg har mottatt informasjon om undersøkinga og ynskjer å delta.

Eg er informert om at eg kan trekke meg undervegs.

Dato:

Underskrift:

Vedlegg 3: Intervjuguide foreldre

1. Hvordan vil dere beskrive for en som ikke kjente ham?

Førskoletid / forberedelse til skolestart

2. ... var kommet til siste året på barnetrinnet. Som foreldre til et multifunksjonshemmet barn har dere vært gjennom en lang prosess. Kan dere kort fortelle litt om tiden før han begynte på skolen? Førskoletid? Oppfølging fra hjelpeapparat. Erfaringer.
3. Da det nærmet seg skolestart, hvilke tanker gjorde dere dere?
4. Var noen bekymringer sterkere enn andre?
5. Hvilke tilbud hadde kommunen til multifunksjonshemmede elever?
6. Ble dere gitt alternative valg i forhold til skoletilbud?
7. Dersom det var ulike tilbud, hvorfor valgte dere det dere gjorde?
8. Når ble det opprettet kontakt mellom dere og skolen med tanke på forberedelse av skolestart?
9. Hvem tok initiativet til denne kontakten? (Foreldre, skole, ansvarsgruppe, barnehage, PPT, andre?)
10. På hvilken måte innhentet skolen informasjon om ...før skolestart. Hvilken rolle hadde dere som foreldre i forberedelse av skolestarten?
11. Hvilke forberedelser ble gjort på skolen før skolestart?

Skolestart

12. Hvordan opplevde dere den første tiden på skolen?
13. Har dere noen tanker om hvorfor det ble slik?
14. Følte dere at ...var velkommen på skolen?
15. Kan dere trekke fram noen eksempler på dette fra den første skoletiden?
16. I hvilken grad og på hvilken måte ble andre foreldre informert om ... funksjonshemming?
17. Hvilken informasjon hadde / fikk medelevene?
18. I hvilken grad rådførte skolen seg med dere i forhold til opplegg rundt ..., eller følte dere at dere selv ofte måtte ta initiativ?

Klassetilhørighet

19. Hvor mye var ... sammen med klassen det siste skoleåret? (Antall timer). Har denne tiden forandret seg mye i løpet av skoletiden?
20. I hvilke sammenhenger mente dere at det var naturlig å være sammen med klassen, og når så dere at det var vanskelig eller umulig?
21. Har dere et inntrykk av at skolen tenkte inkludering? Kan dere gi konkrete eksempler?
22. Så dere muligheter for inkludering som skolen ikke benyttet?
23. Kan dere nevne tiltak som har vært spesielt positive i forhold til inkludering i klassen?
24. Hvordan tilrettela skolen for samhandling mellom eleven og klassen?

Friminutt

- 25. Kan dere si noe om hvordan ... deltok i friminuttene?
- 26. Hva ble gjort for at han skulle kunne delta?
- 27. Har dere inntrykk av at medelevene på eget initiativ tok ham med seg på aktiviteter ute?

Fritid

- 28. Hvilken kontakt hadde ... med medelever på fritiden?
- 29. Deltok han på arrangement sammen med andre barn?
- 30. Ble han invitert i fødselsdager / andre private tilstelninger.
- 31. Fikk han besøk fra klassen heime?
- 32. Hadde han kontakt med andre funksjonshemmede elever?

Fellesskap med andre foreldre

- 33. Føler dere at dere hadde et fellesskap med andre foreldre? Utdyp.
- 34. Hvordan opplevdes foreldremøter i klassen?
- 35. Har det i disse årene vært noen utvikling på dette området?

Kontakt med skolen

- 36. For barn med store og omfattende hjelpebehov er det som regel nødvendig med nær kontakt mellom hjem og skole. På hvilken måte samarbeidet dere i det daglige?

Oppsummering

37. Med den erfaring dere har i dag, vil dere da ha gått inn for det samme skoletilbudet, eller ville dere ønsket noe annerledes? Utdyp.

Vedlegg 4: Intervjuguide skole**Intervjuguide skole (rektor, kontaktlærer, spesialpedagog, assistent)**

Jeg skal skrive en oppgave om inkludering av sterkt multifunksjonshemmede elever i grunnskolen. Vinklingen min vil være hvordan en best mulig kan lykkes med dette og om det i det hele er mulig å tenke en god inkludering av disse elevene

Jeg vet at du har lang erfaring med arbeid med multifunksjonshemmede elever i vanlig skole, og derfor ønsker jeg å høre hva du tenker på en del områder som jeg mener vil handle om dette.

Jeg har lagt opp til et semistrukturert intervju, dvs. at jeg har formulert en del spørsmål, men det er fritt for deg å assosiere videre i forhold til de emnene jeg tar opp. Jeg ønsker også til slutt å høre om det er vesentlige ting du mener jeg har utelatt, eller om det er ting du reagerer på.

Som du vil merke, har jeg relatert spørsmålene mine til forskjellige temaer.

Holdninger:

- 1) Hvilket syn har du på at elever med store funksjonshemninger skal inkluderes i skolen?
- 2) Hvilket tilbud har din kommune og din skole for elever med store funksjonshemninger?
- 3) Har du i de årene du har arbeidet med elever med store funksjonshemninger merket noen endring i skolen i holdning til disse elevene?
- 4) Har skolen gått gjennom noen prosesser på dette området, og kan du i så fall beskrive disse?
- 5) Har du også merket endringer i synet på funksjonshemmede elevers plass i skolen fra samfunnet utenfor skolen i denne tiden?

Fysiske forhold:

- 1) Når det er snakk om at skolen skal få en multifunksjonshemmet elev, tenkes det i første omgang ofte på de fysiske forholdene ved skolen. Hvordan var din skole forberedt til denne oppgaven?
- 2) Hvilke hensyn mener du er viktige når en skal tilrettelegge for en mfh elev i skolen med tanke på de rent fysiske forhold?

Personale:

- 1) Hvordan har du opplevd at det har vært å få personale til å påta seg en så krevende oppgave som å ha ansvar for et sterkt funksjonshemmet barn?
- 2) Er det oppgaver du mener er spesielt tyngende og som skoleansatte vanligvis ikke er forberedt på?
- 3) Hva tenker du at må til for å få lærere og assistenter til å påta seg disse oppgavene og bli værende i jobbene sine?
- 4) Hva har vært de største utfordringene for deg i dette arbeidet?
- 5) Hvordan ser de andre lærerne ved skolene på denne undervisningen og hvordan vurderer de den? Hvilken status har den? Hvilken interesse er det for dette arbeidet?
- 6) Hvordan er det lagt til rette for samarbeid mellom rektor, kontaktlærer, spesialpedagog, assistent, andre lærere ved skolen?

Samarbeide skole og hjem:

- 1) Hvilke forberedelser gjøres når en elev med store funksjonshemninger skal begynne på skolen?
- 2) Hvordan samarbeider skole og hjem i denne fasen?

3) Hvordan er det lagt til rette for samarbeid mellom skole og hjem?

4) I hvilken grad er de foresatte med på å drøfte innholdet i elevens opplæring og skoletilbud?

Informasjon

1) I hvilken grad blir medelever informert om den funksjonshemmede eleven?

2) Ser du det som aktuelt å også informere foresatte til medelever?

3) Hvilken rolle har foreldre til den funksjonshemmede eleven i denne informasjonen?

4) I hvor stor grad er skolens øvrige personale informert om eleven?

Samspill og inkludering

1) Hva legger dere vekt på for at den funksjonshemmede eleven skal få en meningsfull skoledag?

2) I forhold til inkludering, hva tenker du på da i forhold til denne elevgruppen?

3) Hva gjør dere i forhold til medelever for å tilrettelegge for god inkludering av denne eleven?

4) Hvilke initiativ opplever du at medelever tar?

5) Merker du forskjell på elever som går i klasse med sterkt funksjonshemmede elever og elever som ikke gjør det?

6) I forhold til medelever, endrer disse holdning og interesse i forhold til den funksjonshemmede eleven etter hvert som de blir eldre?

7) Er det noen områder der du mener det er et virkelig samspill mellom elevene?

Du har erfaring fra arbeid med en multifunksjonshemmet elev i flere år. Har du endret syn på inkludering i løpet av disse årene?

Er det noe du mener jeg burde ha tatt med som ikke er her?